



Approche actionnelle et cours d'action : un regard transdisciplinaire sur la question de la timidité en classe de langue

Lucille Lacour

► To cite this version:

Lucille Lacour. Approche actionnelle et cours d'action : un regard transdisciplinaire sur la question de la timidité en classe de langue. Education. 2015. <dumas-01271486>

HAL Id: dumas-01271486

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271486>

Submitted on 9 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »**

Mention second degré

Parcours : Anglais

**« Approche actionnelle et cours d'action : un regard
transdisciplinaire sur la question de la timidité en classe
de langue ».**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par

Lacour Lucille

Juin 2015

En présence de la commission de soutenance composée de :

Marie-Paule Muller, Directrice de recherche.

Michelle Ryan-Sautour, membre de la commission.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 4
1. Moteur, action ! En langue comme en EPS, l'action au-devant de la scène :	p. 10
1.1. Qu'est-ce que l'approche actionnelle ?	p. 10
1.2. Qu'est-ce que le cours d'action ?	p. 12
1.3. La timidité, un frein face à l'action ?	p. 15
2. L'approche actionnelle et le cours d'action : initier la mise en action ou l'art de contourner la timidité ?	p. 19
2.1. Le rôle et la responsabilité de l'enseignant face aux élèves timides.	p. 20
2.2. L'action ou comment impliquer l'élève en cours.	P. 24
2.3. L'action, une aide vers l'autonomie.	p. 28
3. L'approche pédagogique transdisciplinaire par l'action, une nouvelle donne pour l'élève timide :	p. 31
3.1. L'élève : un « acteur social » : agir ensemble.	p. 32
3.2. L'élève appréhendé dans son tout.	P. 35
3.3. L'alliance de l'action motrice et verbale au service de l'élève timide ?	p. 38
Conclusion	p. 43
Bibliographie	p. 47
Annexes	p. 49
4^{ème} de couverture	p. 53

Parler à voix haute et évoluer devant une trentaine de paires d'yeux rivés sur soi... Un jeu d'enfant pour certains, une montagne pour d'autres. Nous ne sommes pas tous égaux quant à la prise de parole en public ainsi qu'à l'aisance devant des pairs. Ajoutez à cela le fait de s'exprimer dans une autre langue que sa langue maternelle, ici l'anglais, que l'on ne maîtrise pas forcément, peut être vu comme un nouvel obstacle pour ces élèves timides et angoissés par la prise de parole et le regard des autres en classe.

Combien de fois dans ma scolarité j'ai pu maudire un professeur qui désignait les élèves « au hasard » pour les faire parler, les obliger à répondre à l'oral devant tout le monde alors que la seule chose dont on rêve est de disparaître sous sa table et que l'on nous laisse tranquille... Pourquoi diable les enseignants obligent-ils les élèves à parler en classe et apportent-ils une si grande importance à l'oral? C'est en passant de l'autre côté de la barrière durant mon stage que j'ai encore mieux compris cette question qui a hanté ma scolarité. Outre le fait que la salle de classe est un lieu d'écoute où l'élève est là pour apprendre, il est aussi un lieu d'échange où le professeur a besoin de ses élèves pour faire avancer son cours. Sans la participation des élèves, un cours n'avance pas ! Cette affirmation m'a semblé prendre tout son sens en cours de langue où le passage par l'oral semble être une des bases de l'apprentissage de celle-ci. Un enfant n'apprend-il pas à parler sa langue maternelle avant de l'écrire ? Lors de ce stage, je me suis alors retrouvée moi-même dans ce rôle, que j'ai tant d'années maudit, à savoir d'être dans la peau de l'enseignant obligé de désigner des élèves au hasard, car peu d'entre eux se portaient volontaires, pour faire avancer la séance et voir où ils en étaient dans la compréhension et la production de ce que je leurs demandais de travailler. C'est donc de ces réflexions très personnelles qu'est parti mon questionnement et mon envie de travailler sur la question de la timidité des élèves en classe de langue.

L'expression orale, essentielle dans l'apprentissage d'une langue vivante, peut s'avérer être une vraie source d'angoisse pour un élève souffrant de timidité¹. Comment concilier alors la grande timidité de certains élèves à l'heure où l'enseignement ne s'appréhende plus de manière magistrale où la prise de parole de l'enseignant doit laisser sa place à celle des apprenants ? Avec la mise en place d'une nouvelle pédagogie, à savoir celle de l'apprentissage par une approche actionnelle², la participation active des élèves semblent être au cœur de l'apprentissage d'une langue si l'on se réfère au Cadre Européen Commun de

¹ Ce terme sera explicité en première partie de ce mémoire de recherche.

² Ce concept sera défini et expliqué plus en précision dans le corpus du mémoire de recherche, notamment grâce aux travaux de C. Puren et C. Bourgignon.

Référence pour les Langues³. Or, comme le souligne M.Wirthner, « les activités d'expression en classe mettent en jeu l'affectivité des élèves⁴ ». Ces émotions ressenties et explicitées par les élèves⁵ comme par exemple le stress, la peur de dire des bêtises, la peur du regard et du jugement des autres que génère le fait de parler en public, sont des facteurs pouvant expliquer une certaine timidité chez l'élève. En quoi alors, cette nouvelle perspective d'apprentissage, l'approche actionnelle, peut-elle déplacer le statut et le poids de la prise de parole vers autre chose, ce qui permettrait aux élèves les plus timides de participer plus aisément en classe ?

Le Socle Commun s'adresse à tous les enseignants, toutes disciplines confondues. Il est stipulé dans ce document que les élèves doivent « *apprendre à passer des idées aux actes* ».⁶ La discipline scolaire phare qui base son enseignement sur l'action et l'implication active des élèves est l'EPS. C'est suite à la lecture d'un article écrit par Monique Denyer dans un ouvrage consacré à l'approche actionnelle⁷ dans lequel elle associe le professeur de langue à un « coach sportif », dont le rôle n'est pas de « déverser son savoir » aux apprenants, mais serait plutôt de former ou réguler l'action des élèves⁸, qu'il m'a semblé intéressant d'appréhender de manière transdisciplinaire cette question de la timidité chez certains élèves. Si, dans une pédagogie à visée actionnelle, le professeur d'anglais peut être apparenté à un coach sportif, en quoi la pédagogie de l'Education Physique et Sportive⁹, qui base son fonctionnement sur l'action et la participation motrice plus que verbale des élèves, pourrait-elle apporter aux professeurs de langues un autre regard pédagogique dans le but de gérer au mieux cette timidité ?

Il n'y a pas de discipline où l'élève est autant sollicité du point de vue de l'action et de l'implication corporelle. En EPS, peu importe l'activité sportive de la séance, les élèves sont en action et construisent le cours par leurs actions. Cette omniprésence de l'action m'a donc amené à relier cette notion d'action centrale dans la pédagogie de l'EPS à ce que propose l'approche actionnelle en langue dans le but de chercher en quoi ces deux façons d'enseigner

³ « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui (...) développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Chapitre 2, p.15).

⁴ Citation relevée dans : Wirthner, M., Martin, D., Perrenoud, P. (1991). *Paroles étouffées, parole libérées. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, l'oral comme expression de soi et rapport à l'autre*, (p.195) Delachaux et Niestlé

⁵ Réponses collectées par un questionnaire donné aux élèves lors de mon stage en M1 au collège de Saint Barthélémy d'Anjou.

⁶ <http://eduscol.education.fr/cid46755/l-autonomie-et-l-initiative.html>.

⁷ *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Coordonné par M-L. Lions-Olivieri et P. Liria, Ed. Maison des langues.

⁸ M.Denyer, *La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues, L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*.(p.156)

⁹ Pour la suite du mémoire, l'acronyme EPS sera utilisé.

pourraient se rejoindre afin de pallier la timidité de certains élèves. En effet, la pédagogie de l'EPS semble avoir bâti sa pédagogie sur l'action, avec l'élève au centre de celle-ci. Introduite dans le milieu de l'enseignement de l'EPS et notamment par Jacques Saury¹⁰, enseignant chercheur à l'Université de Nantes, la notion de « programme de recherche du cours d'action¹¹ », expliquée dans un ouvrage (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel, 2013), co-écrit par ce dernier, dans lequel les auteurs présentent « *une perspective originale de recherche sur les pratiques de classe, centrée sur l'expérience des élèves et des enseignants, le sens qu'ils donnent à leurs actions en classe* » peut-elle alors faire écho avec ce que préconise aujourd'hui le CECRL et la perspective actionnelle, à savoir considérer l'élève comme un « acteur social » évoluant dans une « micro société » que contient la salle de classe ?

Afin de construire cette recherche, plusieurs interrogations apparaissent alors à la lueur de ce qui a pu être lu ou observé. La timidité à l'école est-elle exacerbée dans les cours de langue (ici l'anglais)¹² ? Peut-on bien apprendre une langue en ayant des difficultés à s'exprimer à l'oral ou en classe ? La relation élève/enseignant est-elle un des facteurs de timidité chez l'élève ? Si l'on s'en tient à ce qu'il est mentionné dans « *le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* » paru dans le bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 à savoir que les enseignants doivent : « *favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échange et de collaboration entre pairs* », doit-on forcer un élève timide à s'exprimer en classe malgré la difficulté voire la douleur que cela peut représenter pour lui ? Comment peut-on alors en tant qu'enseignant, aider et permettre aux élèves les plus en retrait de participer et s'épanouir pleinement en classe sans qu'ils ne se sentent sous pression ? La mise en action des élèves est-elle un moyen efficace pour pallier la timidité d'un élève ? Comment motiver des élèves timides et en retrait à s'impliquer dans le cours ? L'implication motrice (mais aussi verbale)¹³ des élèves en cours d'EPS peut-elle être transposée en cours de langue ? Comment les enseignants et les pédagogues en EPS gèrent-ils ces élèves en retrait pour qui toute action est

¹⁰ J.Saury occupe également les postes de directeur du Laboratoire "Motricité, Interactions, Performance" et Co-responsable pédagogique de la spécialité "Métiers de l'Enseignement et de la Formation : Éducation Physique et Sportive" (MEF-EPS) du Master STAPS. (Fonctions repérées sur http://www.staps.univ-nantes.fr/saury-j/0/fiche__annuaireksup/).

¹¹ Ce concept sera expliqué plus en précision dans le corpus de ce mémoire de recherche.

¹² « Existerait-il une certaine spécificité française qui nuirait à l'enfant en tendant à le rendre davantage timide en classe ? "Le système français est extrêmement mortifère", accuse Bruno Hourst. "Imbu de lui-même il ne sait pas se remettre en question. Les enseignants ne sont pas formés à faire autre chose que ce qu'ils ont eux-mêmes vécu". Citation repérée à http://www.huffingtonpost.fr/2012/09/03/rentree-comment-aider-enfant-vaincre-timide-ecole-rentree-timide_n_1851981.html

¹³ Nous verrons par la suite qu'outre le fait de s'impliquer physiquement lors d'une séance, il est essentiel pour les élèves d'échanger verbalement.

source de difficultés en tous genres ? L'alliance de l'implication physique et verbale en EPS peut-elle être transposée en classe d'anglais, où, inversement au cours d'EPS, l'action physique pourrait-être au service de la parole ? L'approche actionnelle est-elle alors un moyen de contourner cette peur de l'oral ou au contraire est-elle plutôt propice à l'accroissement d'un certain mutisme chez les élèves timides, les empêchant de s'épanouir pleinement dans l'apprentissage d'une langue?

C'est suite à ces nombreux questionnements que s'est articulée la question centrale de ce mémoire de recherche.

Les techniques pédagogiques utilisées en EPS peuvent-elles être transposées à la pédagogie que préconise l'approche actionnelle en langue dans le but de pallier les difficultés qu'ont les élèves timides à participer pleinement à une séance ?

S'appuyer sur ce que propose le cours d'action en EPS ainsi que l'approche actionnelle en langue, peut peut-être alors permettre d'avoir un autre regard sur la manière d'appréhender la mise en action des élèves timides. Chacune de ces disciplines développe et convoque des capacités plus que d'autres ; en EPS, les capacités motrices sont souvent plus sollicitées que les capacités langagières et inversement pour ce qu'il est des langues. Une approche transversale de la question de la timidité en classe peut peut-être alors permettre d'élargir les propositions d'activités et d'action du professeur et des élèves pour pallier cette timidité. Prendre exemple sur certaines méthodes pédagogiques de l'EPS qui mettent l'accent sur l'implication motrice des élèves et transposer ensuite ces méthodes à un cours de langue peut être une façon de permettre aux élèves de dépasser leur timidité. Peut-être que la vision des enseignants EPS peut apporter un tout autre regard sur la mise en place d'une séquence.

Afin de nourrir cette recherche, un premier questionnaire a été donné au cours du stage en M1 à des classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 3^{ème} (115 élèves au total) et constitue une première approche de problématique. Ce premier questionnaire m'aura permis de dresser un tableau regroupant les raisons majeures¹⁴ d'une timidité existante en classe. Un deuxième questionnaire a été donné à des élèves de 4^{ème} et 6^{ème} (une centaine d'élèves ont répondu au questionnaire) lors du stage filé (au collège « George Gironde » de Segré) que nous avons en M2. Il a été indispensable pour construire ce mémoire d'avoir recours à un autre questionnaire qui intégrait la question de la pratique de l'EPS. Bien que les réponses apportées proviennent

¹⁴ Sur les 115 élèves de cet établissement ayant répondu au questionnaire.

d'élèves différents, cela peut être tout de même un moyen de collecter un plus large panel de réponses. Ces questionnaires reflétant la pensée des élèves, représentent donc une base essentielle à laquelle nous allons nous référer pour construire notre réflexion. Afin de suivre le plan de ce mémoire, la position et les actes de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves timides est une base incontournable à prendre en compte. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent d'interroger d'une part les enseignants d'anglais au sujet de leur vision et gestion de la timidité de certains élèves en classe mais également les enseignants d'EPS. Les diverses réponses apportées nous permettront dans un premier temps de voir s'il y a des écarts entre les réponses des enseignants des deux disciplines mais aussi des concordances. A la suite de quoi, il serait intéressant d'interroger les professeurs d'anglais au sujet des réponses apportées par les professeurs d'EPS dans le but de savoir ce qu'ils pourraient réutiliser dans leurs cours. Il sera peut-être nécessaire de questionner à part des élèves se disant timides et de voir avec eux ce qui permettrait qu'ils se sentent à l'aise en cours et ainsi de pouvoir participer comme ils l'entendent. Ainsi, en prenant en compte d'une part les réponses des élèves et celles des enseignants nous pourrions avoir un aperçu des attentes des élèves mais aussi de ce que les enseignants pourraient mettre en place pour gérer au mieux cette timidité, voire même y pallier.

En lien avec la problématique posée dans ce travail de recherche, différents aspects sont à prendre en compte. Il est à notre sens important que ce mémoire ait une portée psychologique étant donné qu'il repose sur les réactions d'élèves timides, leurs façons de penser et de vivre la classe d'anglais et d'EPS. Elèves et enseignants évoluant ensemble dans la classe, il est impossible de ne pas intégrer leur relation quand on aborde la question de la timidité, l'enseignant étant pour certains élèves une des raisons de leur timidité en classe. C'est pourquoi, des avis d'enseignants chevronnés ou en début de carrière sont de précieux témoignages. Outre l'aspect psychologique de notre recherche, une approche se tournant vers l'aspect pédagogique et didactique, à savoir comment prendre en compte cette timidité pendant le cours, comment se positionner de façon équitable en classe en intégrant ces élèves qui ne participent pas par timidité dans un cours où l'oral représentera une large part du travail. Il sera nécessaire d'éclaircir les concepts « d'approche actionnelle » et de « cours d'action », leurs enjeux étant une clé de voûte dans ce mémoire de recherche. Les travaux de Claire Bourguignon ainsi que de Christian Puren entre autre seront des points d'appui majeurs dans ce travail de recherche. L'enseignement de l'EPS étant la comparaison sur laquelle se base cette recherche il sera essentiel de se plonger dans cette pédagogie afin de comprendre au mieux son fonctionnement face aux élèves en action. Les travaux de Jacques

Saury au sujet du cours d'action en particulier, permettront d'apporter un support théorique aux observations que nous allons pouvoir faire en assistant à des séances d'EPS ainsi qu'en collectant des avis et points de vue d'enseignants de la discipline.

Afin de réfléchir à la problématique de ce mémoire de recherche, il semble nécessaire dans un premier temps de préciser ce qu'est l'approche actionnelle et sur quoi elle repose. Il en sera de même concernant « le cours d'action » en EPS avant de pouvoir les comparer et les associer et/ou dissocier. Ces concepts seront à observer en y incluant le sujet d'étude premier de ce mémoire à savoir les élèves timides et de réfléchir à la notion de timidité des élèves face à cette omniprésence de l'action dans chacune des pédagogies présentées auparavant. Une fois ces concepts explorés il sera alors intéressant d'étudier la relation enseignant/élève qui résulte de ces pédagogies. L'enseignant étant la personne de référence lors du cours, il est évident que ce dernier porte sur ses épaules une forte responsabilité quant à la façon dont ont les élèves de se comporter et se sentir lors d'une séance. Les choix d'enseignement que va adopter le professeur ainsi que la relation qu'il va établir avec ses élèves timides semblent être des éléments fondamentaux pour que ces derniers se sentent dans un environnement qui puisse être propice à leur implication en cours, tant verbale que motrice. Cela mènera alors vers une réflexion sur la notion d'action et de voir comment cette notion peut donc impliquer les élèves et les amener petit à petit à évoluer de façon autonome malgré leur timidité. Il faudra finalement observer les effets directs de cette approche transdisciplinaire de la gestion de la timidité en classe. Autrement dit, il serait pertinent de mettre en lumière les apports de ces deux pédagogies dans lesquelles l'élève est un acteur social appréhendé dans son tout dans le but de voir si effectivement le regroupement de l'action verbale préconisée en langue et de l'action motrice préconisée en EPS en cours d'anglais peut être alors une façon de faciliter le vécu de la classe des élèves timides.

Partie 1 : Moteur, action ! En langue comme en EPS, l'action au-devant de la scène.

Ce mémoire de recherche repose sur la prise en compte de la timidité de certains élèves en classe de langue, discipline où la participation des élèves est une part importante du déroulement d'une séance. Quel tableau¹⁵ peut-on dresser de la timidité à l'école ? Une langue est apprise dans le but de comprendre une personne qui la parle et de pouvoir en échange interagir avec elle ou d'autres membres de la société la parlant. S'intégrer dans une société nécessite d'une part d'être compris des autres, mais aussi de comprendre ce qui nous entoure. Les directives institutionnelles récentes tendent à amener les apprenants dans cette direction comme le préconise le CECRL. Afin d'amorcer ce travail, il semble intéressant de se pencher en un premier temps sur ces concepts pédagogiques préconisés tant en langue, avec l'approche actionnelle, qu'en EPS, avec le cours d'action, concepts ayant pour base la mise en action des apprenants dans le but de les mener à l'autonomie en les rendant acteurs du cours. Ces deux disciplines étant les socles de ce travail de recherche il est essentiel de définir ce que leurs pédagogies respectives mettent en œuvre pour appréhender l'apprentissage des élèves dans l'optique de pouvoir au mieux les comparer. Cela permettrait d'observer par la suite si oui ou non elles tendent à favoriser l'affirmation des élèves timides. De plus, l'observation de leur association peut être un moyen de voir si la perspective actionnelle ne pourrait trouver dans les outils pédagogiques du cours d'action une aide, dans l'optique de pallier au mieux la timidité des élèves en classe en y empruntant certaines des méthodes pédagogiques utilisées en EPS pour mettre en action les élèves.

1.1. L'approche actionnelle en langue vivante :

La restructuration des approches pédagogiques tend de nos jours à passer d'une approche communicative, précédemment préconisée en langue, vers une approche dite « actionnelle » voire même « communic-actionnelle ». Qu'est-ce que l'on entend alors par une approche actionnelle ? Quels sont les enjeux de cette approche pédagogique préconisée en

¹⁵ Ce tableau se dresse à petite échelle comme il se fera à l'aide des réponses apportées dans les questionnaires qui ne représentent bien sûr qu'une infime partie des élèves.

langue ? C'est ce que nous allons essayer de mettre en lumière en un premier temps dans cette première partie.

L'approche actionnelle est un concept pédagogique décrit dans le CECRL, texte représentant une « *base européenne pour l'enseignement des langues* » publié en 2001, qui apporte une nouvelle approche dans l'enseignement des langues en y repensant d'une part ses objectifs mais aussi ses méthodes¹⁶. Cette approche tend à se démarquer de l'approche communicative qui était préconisée auparavant. En effet l'approche communicative, comme le souligne Christian Puren au cours d'une conférence appelée « *Compétence d'apprentissage et compétences culturelles* » et performée lors d'un colloque ayant eu lieu le 2 avril 2011 à Lausanne, met en avant l'interaction langagière souvent limitée à un groupe minimal de deux personnes et favorisant le simple échange d'informations et les échanges interindividuels. Cette approche développée dans les années soixante-dix amène les apprenants à échanger des informations sans prendre en compte ce qui les entoure. On retrouve derrière cette approche l'idée que la communication est une fin en soi et que la communication est une « *finalité qui amène l'apprenant à comprendre pour comprendre* », (Bourguignon, 2003, p.64). C'est en cela que l'approche actionnelle va apporter un renouveau dans l'appréhension de l'apprentissage d'une langue. Il y a un passage d'une « *préoccupation individuelle à une préoccupation collective* » (Puren, 2011). Ce passage d'une approche communicative à une approche actionnelle est fondamentale selon C. Puren dans le sens que le but n'est plus d'apprendre aux élèves à communiquer de manière fictive en classe mais tend plutôt à les faire évoluer de manière réelle en les considérant comme des acteurs sociaux faisant partie de la société. (Puren, p.119, 126, 128). Nous entendons par « réelle » l'idée que cela fasse lien avec la réalité des apprenants, que cela résonne avec des situations qu'ils vivent au quotidien. Communiquer une information n'est plus une finalité en soi et il en est de même de la communication. L'apprenant doit alors apprendre à s'exprimer dans l'optique de se faire comprendre en société et de comprendre ce qui l'entoure. La mise en place de « tâches finales » construites autour de situations réelles, faisant sens pour l'apprenant permet alors de donner un but à l'apprentissage. L'approche actionnelle vise à ancrer l'apprentissage dans la réalité de l'apprenant. En d'autres termes elle tend à « remobiliser l'intérêt des élèves en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître en eux le besoin de connaissance et donc le désir d'apprendre » (Bourguignon, p.73).

La logique actionnelle dépasse alors ce concept pour évoluer et approfondir un autre aspect : former l'apprenant en le considérant comme un « acteur social ayant à accomplir des tâches

¹⁶ Information repérée sur : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>.

(CECRL, 2001, p.15), ce qui intègre par conséquent la dimension collective. La salle de classe se transforme en une société dont les apprenants sont les acteurs sociaux qui doivent agir ensemble. Cela implique donc de construire une dynamique de classe où les élèves travaillent et agissent ensemble, en groupe. Nous retrouvons derrière ce principe la notion de « learning by doing » (Bourguignon, 2003, p.85) : l'élève doit être actif et acteur d'une tâche pour réaliser la mission proposée. En somme, c'est en faisant que l'élève apprend.

On comprend alors ici la dimension portée par le terme « acteur » que préconise la perspective actionnelle et qui représente la base de celle-ci à savoir l'action. L'action est alors au cœur de l'apprentissage. Il s'agit ici de « *comprendre pour agir et d'agir pour comprendre* » (Bourguignon, p.59). L'apprenant est directement impliqué dans son apprentissage, il en devient acteur car l'apprentissage provient des actions qu'il doit accomplir. Dès lors, nous entendons par là que « *apprendre une langue (...) signifie que c'est à travers l'usage que se fait l'apprentissage* » (Bourguignon, p.59). L'implication de l'élève donnerait donc sens à l'apprentissage dans la mesure où tout apprentissage devrait parvenir à un résultat concret. Il est important ici de souligner l'authenticité des situations et des activités en classe. L'élève a alors des « tâches » à effectuer en vue « de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2001, P.15). Ces tâches doivent faire preuve d'authenticité et doivent résonner avec les expériences sociales de chaque élève. Elles doivent donc « parler » à l'apprenant dans le but que l'apprentissage visé soit plus efficace. Apprendre dans une perspective actionnelle se résumerait dans l'idée que l'apprenant a des tâches à réaliser dans un environnement donné qui lui est familier, que les stratégies d'apprentissage de « l'acteur » sont liées à ses compétences propres et que cela s'effectue grâce à la perception qu'il a de la situation » (Bourguignon, p.56 et CECRL).

L'approche pédagogique en EPS qui va nous permettre de faire le lien avec l'approche actionnelle en langue est le cours d'action. Il est essentiel de mettre en lumière ce à quoi ce programme pédagogique répond et sur quoi il repose.

1.2. **Le cours d'action** :

Un courant qui se développe depuis quelques années maintenant dans le milieu de l'EPS, appelé le « cours d'action » semble appréhender l'apprentissage d'une façon similaire à ce que propose l'approche actionnelle. Qu'est-ce alors que le concept de « cours d'action » et que préconise-t-il ?

Bien qu'utilisé actuellement, et ce depuis une quinzaine d'années, comme programme de recherche en EPS¹⁷ portant sur les pratiques des enseignants et des élèves dans cette discipline, le « cours d'action » trouve son origine auprès de Jacques Theureau¹⁸ (accompagné d'autres ergonomes) et de ses recherches en ergonomie ayant pour optique l'analyse des situations de travail. Le but de ces recherches suivait à l'époque l'idée de la devise « comprendre le travail pour le transformer ». La compréhension du travail reposait alors sur l'analyse de l'activité des travailleurs en considérant deux aspects en particulier :

- D'une part, il fallait garder en tête que les travailleurs « *donnent un sens particulier à leurs activités en leur donnant un sens au moment où ils l'accomplissent* »¹⁹. Cela revient donc à dire que chaque activité entreprise n'est en aucun cas dépourvue de sens pour celui qui la met en place et l'exécute.
- D'autre part, cette même activité ne peut prendre forme dans un « *contexte spatial, temporel, matériel, social et culturel spécifique dans lequel elle se déploie* »²⁰. Elle ne s'appréhende donc pas seule mais, au contraire, doit prendre en compte tout ce qui l'entoure.

A la lueur de ce qui a pu être mis en relief dans la partie précédente au sujet de l'approche actionnelle, il n'y a nul doute que ces recherches en ergonomie ont pu impacter le monde des sciences de l'éducation. La notion de « sens » assimilée à une meilleure compréhension et mise en pratique de l'activité par l'opérateur ainsi que l'appréhension de l'activité de l'opérateur à prendre en compte dans l'environnement immédiat de ce dernier fait en effet écho avec les préconisations de l'approche actionnelle, où les apprenants d'une langue sont des « *acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* »²¹. On retrouve cette idée de « cadre social » et de prise en compte de ce qui entoure l'apprenant dans l'analyse et la mise en place de son activité.

C'est dans un ouvrage intitulé « *Actions, significations et apprentissages en EPS* » que Jacques Saury et son groupe de travail exposent le courant du cours d'action tel qu'il est à

¹⁷ J.Saury, *Actions, significations et apprentissages en EPS*, <https://apprendreeneps.wordpress.com/tag/cours-daction/>

¹⁸ J.Theureau est un ingénieur et chercheur au Centre National de la Recherche Scientifique.

¹⁹ J.Saury, *Actions, significations et apprentissages en EPS*, <https://apprendreeneps.wordpress.com/tag/cours-daction/>

²⁰ J.Saury, *Actions, significations et apprentissages en EPS* <https://apprendreeneps.wordpress.com/tag/cours-daction/>

²¹ CECRL,(2005), Apprendre, Enseigner, Evaluer, p.15-16.

appréhender en EPS. Le cours d'action présenté aujourd'hui par ces chercheurs concerne des recherches liées « *aux pratiques d'enseignements, de formation professionnelle, d'entraînement et de performance sportive, de création artistique* » (Saury). En observant les pratiques des enseignants et des élèves, les chercheurs du cours d'action se focalisent sur les « points de vues » des acteurs (enseignants et apprenants), à savoir « *leurs expériences et les significations* » (Saury) qu'ils établissent en classe. Les recherches de ce programme se sont basées sur deux objectifs principaux :

- la compréhension de la dynamique des activités et expériences des enseignants et des élèves, en prenant en compte l'environnement social des situations de classe.
- permettre aux enseignants de mettre en place des dispositifs d'enseignement favorables aux apprentissages, ainsi que des dispositifs de formation favorisant le développement professionnel des enseignants.

De par ces objectifs, nous comprenons alors que le cours d'action place donc au centre les actions et les activités des enseignants, mais plus particulièrement celles des élèves, ce qui donne cet aspect innovant à ce programme. Les actions des acteurs (élèves et enseignants) et la manière qu'ils ont de les vivre posent la base du programme. Le cours d'action décrit par Jacques Saury lors d'une interview publiée sur le site du café pédagogique expose pleinement cette visée et si l'on se réfère au titre de l'ouvrage en question (« *Actions, Significations et Apprentissages en EPS* »), « l'agir » se place en première position et se retrouve indissociable de l'idée de « sens » et « d'apprentissage »²², faisant alors écho avec les principes de l'approche actionnelle soulevés en première partie. Cette triade pédagogique se focalise donc sur l'activité des élèves et la relation que l'enseignant peut établir avec eux pour que l'apprentissage se fasse au mieux. Cette insistance sur « l'agir » que l'on retrouve dans le milieu de l'EPS ainsi que des langues témoigne donc de l'importance consacrée à la mise en action et l'implication des élèves visant un meilleur apprentissage. Comme Saury le souligne dans son interview, l'apprentissage se ferait alors désormais par l'action plus que par le savoir. La tendance du savoir permettant l'action est alors inversée et les apprentissages sont donc pensés en termes « d'expériences motrices types construites au cœur des interactions » Entre l'idée de la classe comme « communauté d'apprentissage construisant des normes, des valeurs et toute micro-culture commune, autour de projets collectifs » que souligne l'approche actionnelle en langues.

²² J.Saury, <https://apprendreeneps.wordpress.com/tag/cours-daction/>

Or, engager une action, tant motrice que verbale, qui plus est en interaction avec d'autres personnes, soulève la question du positionnement des élèves timides face à cette exposition importante de leur personne, attendue par ces méthodes pédagogiques. La mise en action ne peut-elle pas être perçue par ces élèves comme un obstacle à leur bien-être en classe ?

1.3. La timidité un frein face à l'action ?

Agir, se mettre en action et s'impliquer tant verbalement que physiquement n'est pas nécessairement chose simple pour certains élèves et notamment les élèves timides préférant rester en retrait. Comment définir la timidité à l'école ? Quelles en peuvent être les raisons ? Cette troisième sous-partie a pour but d'apporter un échantillon de raisons causant cette timidité, collectées grâce à des questionnaires donnés aux élèves ainsi que grâce à des lectures à visée plus psychologique sur les adolescents à l'école, pour ensuite essayer de relier cette timidité à l'importance accordée à l'action dans l'apprentissage. Si l'action et l'agir ensemble sont alors les points d'appui d'un enseignement efficace, comment intégrer cette timidité qui ne semble pas en adéquation avec ces méthodes d'apprentissage et d'implication de l'élève ?

Si l'on se réfère au Petit Larousse illustré de 2002, la timidité est définie comme étant un *«manque de hardiesse, d'assurance dans les rapports avec autrui. Manque d'audace dans une action, une réalisation »*. Cette définition devient pertinente dans notre questionnement étant donné qu'elle soulève d'emblée la problématique posée dans cette partie : la timidité serait perçue comme une limite à l'accomplissement d'une action. Nous pouvons donc nous *« inquiéter »* du sort de ces élèves timides qui doivent évoluer au sein de méthodes pédagogiques en vigueur se basant sur la mise en action !

Les causes de la timidité chez certains élèves sont de natures différentes. Tous les élèves timides ne sont pas timides pour les mêmes raisons. Un élève timide à l'école n'est pas nécessairement une personne timide en dehors de celle-ci : *«un enfant timide est un enfant qui, en famille ou dans les lieux familiers, est à l'aise et n'a pas de peine particulière pour s'exprimer ou faire savoir son avis. Toutefois, la situation est autre lorsqu'il est retiré de son environnement familial. A l'extérieur, il devient une toute autre personne : n'ose pas regarder quelqu'un en face, a du mal à dire bonjour, ne lève pas la main en classe même s'il connaît*

*les réponses...*²³», (Meunier, J-C., 2012). Cela sous-entend que l'école est un milieu social qui peut exacerber cette timidité. En effet, la timidité et la mise en retrait de soi sont souvent créées au sein d'un environnement dans lequel l'être humain ne se sent pas à son aise, où l'inconnu lui fait perdre ses moyens et où il est exposé au regard des autres, chahutant alors son confort personnel. L'acte de se montrer devant les autres, de s'exposer, de quelque part « se mettre à nu » peut sembler difficile à effectuer à l'âge adulte et ces difficultés sont bien souvent exacerbées à l'adolescence. La salle de classe, milieu extérieur au cocon familial de l'élève, peut alors devenir un environnement très hostile si un élève ne s'y sent pas bien. Ainsi que le souligne Martine Wirthner, dans un article au sujet de l'expression orale mettant donc en action l'élève qui parle, l'affectivité de cet élève est directement mise en jeu (Whirtner, p.195). En effectuant une action, ici celle de s'exprimer à voix haute, l'élève est directement impliqué et exposé aux autres.

Un questionnaire a été élaboré lors de notre année de M1 dans le but de cibler les différentes natures d'une timidité en classe. Les cent quinze questionnaires rendus permettent d'avoir un aperçu, certes à petite échelle²⁴, des raisons diverses pour lesquelles un élève se dit timide. Sur 115 élèves, 76 élèves expriment un certain mal être quant à la prise de parole en classe par exemple alors que la majorité d'entre eux ne se qualifie pas de « timides » ou « réservés » en dehors du cadre scolaire (seulement 27 élèves se définissent comme étant réservés voire très réservés en dehors de l'école). Ce questionnaire ciblait plus particulièrement le ressenti des élèves en cours d'anglais. Bien que la majorité des élèves ne se catégorise pas comme étant des élèves timides, il ressort tout de même une certaine appréhension quant à leur implication et participation en classe de langue. Les montages « WORDLE » ci-dessous mettent en évidence les raisons majeures d'un malaise en classe de langue. Stress, regard de ses pairs moqueries, peur de se tromper, de mal prononcer, la non compréhension de la langue et le manque de vocabulaire. Ce retour des élèves peut alors être une façon de voir qu'en effet, la classe n'est pas le lieu par excellence où les adolescents se sentent le plus à l'aise. En toute logique, nous pouvons donc nous dire que cet état de mal être ne peut être que renforcé chez un élève se définissant comme timide.

²³ Meunier, J-C., (2012). L'enfant/l'adolescent dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir. Introduction de l'étude. Repéré sur une étude de la Fédération des associations de Parents de l'Enseignement officiel (FAPEO), avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles, Belgique.

²⁴ Toutes les réponses données dans ces questionnaires n'ont pas forcément été exploitables dans le corpus. En effet tous les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions ou leurs réponses ne pouvaient pas être prises en compte étant donné qu'elles ne répondaient pas à la question posée. (Comme par exemple des réponses en oui/non alors que la question ne s'y prêtait pas, ou plusieurs cases cochées là où il n'en fallait qu'une).

Le montage ci-dessous montre les raisons qui empêchent certains élèves de prendre la parole en classe d'anglais²⁵ :



A word cloud where the size of each word corresponds to its frequency in student responses. The words are: 'Setromper' (large, dark red), 'Moqueries' (medium, dark red), 'ParlerEnPublic' (small, dark red), 'NeConnaitPasLaRéponse' (large, dark red), 'Prononciation' (medium, dark red), and 'ManqueDeVocabulaire' (large, orange).

Le montage ci-dessous met en avant ce que peuvent ressentir certains élèves lorsqu'on les interroge en classe d'anglais :



A word cloud where the size of each word corresponds to its frequency in student responses. The words are: 'Gêne' (medium, dark red), 'Non-intérêt' (small, dark red), 'Non-envie' (large, dark red), 'Honte' (medium, dark red), and 'Peur' (very large, dark blue).

²⁵ Il est à noter que pour ces deux montages wordle, la taille des caractères est proportionnelle à ce qui ressort le plus dans les réponses apportées par les élèves dans le questionnaire.

En prenant en compte les ressentis négatifs présentés ci-dessus, nous pouvons nous demander si un élève timide peut alors réellement être pleinement acteur du cours et répondre aux attentes que ces approches par l'action établissent ? Outre ce premier questionnaire fait en M1, un autre questionnaire a été établi en M2. Ce dernier cible davantage le questionnement sur le ressenti des élèves en classe d'anglais mais aussi en classe d'EPS dans le but d'apporter à ce mémoire de recherche une comparaison concrète du vécu des élèves de ces deux disciplines. Ce questionnaire a été effectué dans un autre établissement que le premier et ce sont des élèves de 6^{ème} et 4^{ème} qui y ont répondu. Cependant, à l'image du premier questionnaire, une minorité des élèves interrogés se disent timides (43 élèves sur 100 élèves interrogés). Un quart de ces élèves affirment ne pas se sentir à l'aise en cours d'anglais alors qu'à l'inverse ils le sont en cours d'EPS, discipline où la mise en action (motrice en particulier) est dominante. Sur ces 43 élèves dits « timides », 37 d'entre eux sont à l'aise en cours d'EPS. au sein de ces 37 élèves, 25 affirment ne pas avoir de difficultés à se mettre en action.

Ces réponses soulèvent alors plusieurs points : nous retrouvons des disparités entre le ressenti des élèves en classe d'anglais et en classe d'EPS. Les élèves se disant timides ont tendance, d'après leurs réponses données, à se sentir plus à leur aise en EPS qu'en anglais. L'implication verbale semble plus difficile à vivre que l'implication motrice. Cela laisserait sous-entendre alors que, malgré « *le manque d'audace à réaliser une action* ²⁶ » qu'impose la timidité, il n'est pas exclu que celle-ci soit contournée par le biais de certains modes de mise en action peut-être plus respectueux du bien-être de l'élève en cours d'EPS qu'en cours d'anglais . A quoi peuvent être dues ces disparités de perception et d'implication de l'élève selon qu'il se trouve en cours d'EPS ou en cours d'anglais ? Des manières de faire propres à la pédagogie de l'EPS pourraient-elles être transposées vers le cours d'anglais ? Comment alors transposer cette aisance en cours d'EPS en cours d'anglais ?

Ces questionnements nous dirigent alors vers la deuxième partie de ce mémoire de recherche qui aura pour visée d'observer, grâce à un regard sur les relations entre enseignants et élèves, comment initier cette mise en action.

²⁶ Petit Larousse illustré, 2002.

Partie 2 : L'approche actionnelle et le cours d'action : initier la mise en action, l'art de contourner la timidité.

Comme il l'a été énoncé et présenté dans la partie précédente, l'approche actionnelle en langues et le cours d'action en EPS sont deux approches pédagogiques ayant pour point commun la mise en action des apprenants dans le but de mettre en place des stratégies d'apprentissages plus efficaces. En effet, ces deux disciplines ne s'abordent pas de la même façon et ne s'enseignent pas de la même manière étant donné que chacune d'entre elles vise des compétences différentes : les cours de langues mettent l'accent d'avantage sur les compétences langagières (parler, écouter, interagir, comprendre) alors que les cours d'EPS se construisent majoritairement sur les compétences motrices des élèves, une activité sportive impliquant l'élève physiquement plus que verbalement.

Grâce aux questionnaires auxquels ont répondu des élèves de collège, nous avons pu remarquer un fait étonnant souligné en première partie qui sera un point de réflexion pour la suite de ce travail de recherche. Nous avons constaté que même si ces deux approches pédagogiques se basent sur la mise en action des élèves, celle-ci semble être moins « douloureuse » à appréhender en cours d'EPS qu'en cours de langue pour les élèves timides. L'action en soi ne serait alors pas cette épée de Damoclès qui empêcherait les élèves timides de devenir acteurs du cours et de participer pleinement en cours d'anglais. Pourquoi ces disparités et comment mettre alors les élèves timides autant à l'aise en anglais qu'en EPS face à cette notion d'action, d'agir que préconisent aussi bien le cours d'action que l'approche actionnelle?

Il semble intéressant de se pencher sur la relation qui s'établit entre les enseignants et les élèves, ainsi que sur le rôle et la responsabilité des enseignants face à la timidité de certains élèves dans ces deux disciplines. Nous nous aiderons des réponses données par des enseignants d'EPS et d'anglais²⁷ ce sujet afin d'étayer notre réflexion. Il sera intéressant de voir par la suite les façons d'instaurer la mise en action des élèves timides qui, en EPS comme en anglais et ce pour tous les élèves, vise à rendre les élèves autonomes.

²⁷ Ayant eu peu de retour de questionnaires envoyés, la réflexion à partir de ces questionnaires s'est donc construite à petite échelle à savoir une petite dizaine d'enseignants par discipline.

2.1. Le rôle et la responsabilité de l'enseignant face aux élèves timides :

En reprenant l'idée de la classe comme étant une « micro-société », nous pouvons facilement imaginer le parallèle avec la vie en société à laquelle élèves et enseignants participent tous les jours en dehors de la classe. Vivre et évoluer en société signifie vivre et évoluer au contact des autres, en interaction avec eux. Par conséquent des relations de tout ordre se créent entre les membres d'une société. A l'école, nous retrouvons cette idée de relation que l'on peut aborder de trois façons : relation entre pairs, relation entre adultes et adolescents, relation entre enseignants et apprenants. Cette hiérarchie sociale établie ici par la différence d'âge et de statut peut créer une « *domination symbolique*²⁸ » (p.36-37) tel que l'entend P.Bourdieu dans son ouvrage intitulé « *Ce que parler veut dire* » paru en 1982. Cette domination symbolique peut créer une situation d'intimidation pour la personne qui subit cette domination et qui peut par conséquent être la cause de la timidité. C'est en cela que se pose la question de la position de l'enseignant, à savoir au sein de cette relation de dominant/dominé établie par la domination symbolique que met en place la société. Suite aux réponses données par les questionnaires, nous pouvons nous demander si la relation entre l'enseignant et l'élève est responsable du mal-être de l'élève timide en anglais, en raison du rôle dominant que tient l'enseignant.

Nous pouvons relier cette relation de dominant/dominé à la notion de relation affective soulignée par M.Wirthner. Cette dernière pose l'idée que l'aspect affectif est à prendre en compte dans la manière d'appréhender l'enseignement (p.200-201). La dimension humaine prend alors toute son importance dans une salle de classe si celle-ci est à appréhender telle une « micro-société ». En société, nous agissons non pas seuls mais entourés et au contact de pairs. Il en est de même en salle de classe. Or, l'agir ensemble et l'agir seul, ne peuvent s'appréhender pour tout le monde de la même façon car nous évoluons tous de manière singulière qui correspond à notre caractère. La responsabilité de l'enseignant quant à sa façon d'aborder les élèves, de se comporter avec eux et de s'adapter à leurs sensibilités respectives est primordiale. Etant la figure dite d'autorité et le représentant adulte, son comportement va obligatoirement avoir un impact sur celui de ces élèves. Wirthner ajoute d'ailleurs que « *l'accent porté sur la relation humaine est un moteur de toute activité dans la mesure où l'individu est reconnu en tant que partenaire nécessaire de l'échange* » (P.201). La prise en

²⁸ Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, France : Librairie Arthème Fayard.

compte des échanges, des relations entre enseignants et élèves prend alors tout son sens. Ces échanges peuvent être vus comme le point de départ d'une mise en action. C'est en échangeant et en se montrant disponible pour les élèves que la confiance entre enseignants et élèves peut s'établir. Cet état de confiance est primordial quand on s'adresse à des élèves timides qui pour une grande majorité sont timides par manque de confiance justement. « Faire apprendre sans imposer, mettre en activité sans faire peur », voilà ce que souligne Guisgand dans la revue EPS N°232 en 1992 (p.76). c'est à l'enseignant d'adapter son enseignement en variant entre une présence forte et une libération ce qui amène les élèves à transformer positivement leur attitude. Il porte une forte responsabilité quant à la mise en action de ses élèves qui peuvent pour certains y être très réfractaires. En effet, « c'est ce conflit entre l'envie et l'inhibition que l'enseignant est, avant tout, amené à résoudre. (...) La relation enseignant/élève devient prépondérante » (Guisgand, p.76). Etant l'initiateur de cette mise en action, l'enseignant doit adapter son enseignement pour permettre aux élèves les plus réfractaires à la participation de s'impliquer et de participer.

Suite à un questionnaire donné à des enseignants d'EPS ainsi qu'à des enseignants d'anglais dans lequel il leur était demandé d'expliquer comment ils abordaient respectivement la timidité d'un élève²⁹, nous avons pu remarquer que leurs attitudes face à un élève timide ou en retrait comportaient de nombreuses similitudes. Voici ci-dessous un classement des façons de se comporter avec un élève timide que l'on a retrouvé chez les enseignants des deux disciplines confondues :

- ***Etablir une relation de confiance avec cet élève en favorisant le dialogue et la communication.***
- ***Agir avec patience et délicatesse mais sans le différencier des autres pour ne pas « l'extraire » du groupe.***
- ***Progresser étapes par étapes sans brusquer l'élève.***
- ***Mettre l'élève en situation de réussite.***
- ***Encourager l'élève.***
- ***Donner un retour positif immédiat en situation de réussite.***

Malgré ces similitudes répertoriées quant à la manière d'appréhender et de se comporter avec un élève timide, nous retrouvons un écart et des divergences dans le ressenti que peuvent avoir les élèves concernant les deux disciplines. En reprenant les réponses apportées par les

²⁹ Questionnaire n°2

élèves dans le questionnaire ayant pour but d'établir une comparaison entre la façon de vivre un cours d'anglais et un cours d'EPS, nous avons pu souligner en première partie que la majorité des élèves dit timides se sentent plus à l'aise en cours d'EPS qu'en cours d'anglais. La mise en action semble être moins appréciée, naturelle et facile à effectuer en classe de langue. Il est d'ailleurs intéressant de souligner en parallèle que parmi les 57 élèves se définissant comme non timides, seuls 10 manifestent un certain mal être en classe d'anglais et que parmi ces élèves, 9 d'entre eux affirment être à l'aise en cours d'EPS. Ce résultat se montre significatif dans l'appréhension négative que peuvent avoir les élèves du cours d'anglais en opposition au cours d'EPS, bien qu'ils ne se définissent pas comme des élèves timides. Bien que ces données ne soient à prendre en compte qu'à petite échelle, elles témoignent tout de même d'un certain écart de ressenti entre ces deux matières auprès des élèves.

Il semble essentiel de souligner d'autre part que l'*EPS* engage aussi directement les élèves physiquement. Le rapport au corps n'est pas le même que dans une autre discipline. Un élève timide va peut-être avoir plus de difficulté à s'exposer physiquement (comme il va être difficile pour un élève timide de s'exprimer en classe). Or les réponses apportées montrent l'inverse. Serait-ce au sein de cette relation « dominant/dominé » introduite par Bourdieu que résiderait ce mal être en classe d'anglais ? il semblerait en effet que la présence d'un enseignant en cours d'anglais soit moins effacée qu'en classe d'EPS où les élèves sont bien plus autonomes. Nous pouvons aussi souligner la posture de l'enseignant qui est bien souvent en classe d'anglais debout au tableau face à ses élèves eux assis. Nous retrouvons en cours d'anglais comme dans les autres disciplines se déroulant en salle de classe, cette attitude magistrale qui peut inconsciemment impressionner les élèves et donc renforcer la relation de domination de l'enseignant. La responsabilité et le travail de mise en confiance des élèves par l'enseignant en EPS est primordiale, ce dernier entrant si l'on peut dire plus prêt dans l'intimité des élèves (mettant l'accent ici sur le rapport au corps, qui peut s'avérer être un moment difficile dans la vie d'adolescents). Les rapports aux élèves ne sont donc pas les mêmes, l'enseignant d'EPS n'établissant obligatoirement pas la même distance qu'un enseignant d'anglais qui, de par la configuration du cours et de la matière n'aura pas à établir ce rapport de confiance au corps.

Or, si les façons d'agir face à un élève timide sont les mêmes pour les enseignants des deux disciplines, la cause d'un mal-être ne réside peut-être donc pas exclusivement dans la relation entre élève et enseignant. D'autres aspects seraient peut-être davantage déterminants et à prendre en compte afin de mettre à l'aise ses élèves.

Il paraît logique de penser que ces deux cours ne peuvent pas être vécus de la même façon par les élèves. Deux matières différentes ne sont pas faites pour apprendre les mêmes choses, acquérir les mêmes compétences. L'EPS est une discipline que l'on peut catégoriser comme à part si nous la comparons aux autres matières. Elle est la seule à ne pas avoir lieu en salle de classe, les cours ne se passent pas de manière frontale, les élèves ne sont que rarement assis et sont en action la majeure partie des séances. Il en est autrement en cours d'anglais qui a lieu en salle de classe où les élèves sont pour la plupart du temps assis à leur table. Cette configuration dans l'espace a nécessairement un rôle à jouer sur l'impact que ces disciplines peuvent avoir respectivement sur les élèves. L'environnement et l'espace sont des éléments à prendre en compte dans le rapport entre les élèves et l'enseignant. L'idée de domination symbolique perd de son poids si l'on garde à l'esprit que l'enseignant en EPS laisse plus de place aux élèves qu'il n'en prend lui. Lors d'un cours d'EPS, l'enseignant est bien présent mais va passer de groupe en groupe, se mettre en retrait pour les laisser pratiquer leur activité sportive. Il aura surtout une attitude d'observation et interviendra lorsque cela est nécessaire. Il est très rare qu'il se retrouve en situation de « domination » dans le sens où même lorsqu'il s'adresse aux élèves, ceux-ci ne sont généralement pas assis face à lui mais sont bien souvent juste en état de « pause » dans leurs activités. Cette situation dans l'espace tend donc à effacer ce rôle de l'enseignant dominant ses élèves car il est quelque part en posture d'égalité dans l'environnement au sein duquel ils évoluent tous.

Après avoir observé une séance d'EPS lors du stage, il apparaît évident que la configuration et le déroulement d'un cours ne s'appréhende pas du tout de la même façon qu'un cours de langue. Les élèves sont encadrés par l'enseignant mais évoluent de manière bien plus autonome, seul ou en groupe. La portée ludique que représentent les activités physiques et sportives impacte les élèves d'autant plus que lors d'un cours de langue étant donné que celles-ci se pratiquent pour un grand nombre d'élèves en dehors du cadre scolaire. De plus, les élèves sont pour la plupart du temps, dans une attitude de production et non de réception au cours d'une séance d'EPS. Le rapport enseignant/apprenant ou dominant/dominé (Bourdieu) est alors plus effacé que dans une autre matière, l'élève étant pleinement acteur de ce qu'il doit faire. C'est suite à cette observation que la comparaison faite par Monique Denyer, dans un ouvrage, collectant plusieurs articles au sujet de l'approche actionnelle, à savoir de penser son métier d'enseignant comme celui d'un « coach sportif » peut prendre son sens. La posture d'un enseignant en EPS est proche de celle d'un coach sportif. Il donne les consignes, les règles et une fois cette phase théorique passée, lance les élèves dans les activités. Pourquoi l'enseignant de langue ne pourrait-il pas s'en inspirer puisqu'il semblerait que cette approche pédagogique mette plus à l'aise les élèves ? Si l'on se réfère aux dires de M. Denyer au sujet

de l'approche actionnelle, le rôle de l'élève n'est plus « de restituer un savoir ni d'appliquer une règle, mais il doit envisager d'agir » : son action sera la base de l'enseignement et c'est suite à cette action que l'enseignant intervient pour réguler et former. (p.154)

A la lueur des réponses apportées aux questionnaires, la mise en action ne semble pas être un frein particulier pour les élèves en classe. Comment alors intégrer cette notion «d'action » et « d'agir » que préconise tout aussi bien le cours d'action que l'approche actionnelle, ceci pour le fonctionnement d'un élève timide, qui malgré tout, reste le type d'élève pour qui cela s'avère être plus délicat à accepter ?

2.2. L'action ou comment impliquer les élèves en cours :

Bien souvent, la mise en action effectuée dans la vie de tous les jours se base sur des automatismes, des habitudes. Placer l'action au cœur de tout enseignement implique alors d'une part que tous les élèves agissent même si cela est difficile pour eux. Il peut en effet être perçu comme une épreuve douloureuse pour certains élèves de faire un exposé devant une classe, de parler devant tout le monde, de faire une démonstration sportive...etc. Or, l'engagement physique et l'exposition aux autres, sont incontournables quand on vit en société et donc par conséquent à l'école si on considère la classe comme une « micro-société».

Suite aux questionnaires transmis aux enseignants d'EPS et d'anglais, nous avons pu dresser un tableau des différentes stratégies pédagogiques que peuvent mettre en place les enseignants interrogés pour s'adapter aux difficultés rencontrées par les élèves timides³⁰. Ici encore des similitudes entre les enseignants des deux disciplines sont à souligner. Malgré la différence entre un cours d'anglais et un cours d'EPS que l'on a pu évoquer précédemment, il se trouve que certaines stratégies s'appliquent dans les deux disciplines. Nous retrouvons alors derrière ces stratégies toute la subtilité nécessaire aux enseignants pour contourner et effacer les blocages des élèves timides. En voici une liste, non exhaustive, relevant les principales interventions et stratégies des enseignants afin de mettre en action un élève timide :

³⁰ Les réponses apportées répondaient à la deuxième question du questionnaire.

- *Porter l'accent sur le travail en groupe.*
- *Penser à la différenciation dans les activités à effectuer.*
- *Mettre en avant l'autonomie (travaux de groupe, travaux en salle multimédia, sports collectifs).*
- *Pour les travaux en binôme, faire en sorte de mélanger les élèves suivant leurs niveaux pour qu'un élève plus à l'aise aide l'élève ayant du mal à intervenir en classe.*
- *Valoriser l'élève timide en lui donnant un rôle particulier. (chef d'équipe, « time keeper », lui faire faire l'appel, par exemple).*
- *Mettre en action de manière progressive (tant dans l'activité à accomplir que dans la complexité de celle-ci), en d'autres termes établir une gradation pour qu'une progression soit remarquable et par conséquent rassurer l'élève sur ses capacités à franchir des étapes, à réussir.*
- *Favoriser l'auto-évaluation et l'individualisation par des fiches de travail et d'objectif personnels ce qui évite les comparaisons entre élèves.*
- *Jeux de rôles où l'élève timide n'est plus lui mais un « autre ».*
- *Introduire des travaux rituels qui peuvent sécuriser les élèves dans le sens où ils n'ont pas à faire face à de l'inconnu.*

Ces stratégies font alors écho aux attitudes développées par ces mêmes enseignants que l'on a pu énoncer dans la partie précédente (patience, mise en confiance, progression étape par étape...). Un autre aspect frappant que soulignent ces stratégies, est que l'élève timide est toujours mis en action ou a quelque chose à faire, en cours d'EPS comme en cours d'anglais. Notons d'ailleurs que les propositions faites par ces enseignants sont de natures variées et répondent alors aux attentes des élèves ainsi qu'à ce que sous-entendent les attentes de l'approche actionnelle ainsi que du cours d'action à savoir la diversité des actions et des activités dans le but de motiver et attirer l'élève. Cela reprend l'idée d'associer à la leçon cet aspect ludique et de faire d'un cours un « jeu joyeux » qui permettra alors aux élèves les plus mal à l'aise de dédramatiser la séance et poids de la mise en action (Davis, 1986).

De ce fait, la prise en compte de l'émotion privilégiée par l'élève s'avère une des clés dans l'appréhension et l'adaptation de stratégies pédagogiques adéquates aux attentes et besoins d'un élève timide (ainsi que tout autre élève). Il est à noter que les enseignants tentent

tous de ne pas laisser de côté, d'ignorer l'élève timide qui par conséquent ne se retrouve pas reclus dans son coin. Bien au contraire, dans les exemples donnés dans le questionnaire, l'enseignant semble mettre tout en œuvre pour que l'élève timide ne soit pas sans une activité ou une participation à l'évolution de la séance et donc à l'évolution de son apprentissage. En gardant à l'esprit ce que Bandura a pu mettre en place avec la *Thérapie d'affirmation de soi*, « l'action favorise l'épanouissement des capacités de communication et de l'estime de soi altérées³¹ » (p.44), alors, la mise en action peut être perçue comme solution pour contourner certains blocages à condition qu'elle ait été au préalable réfléchie et adaptée au public visé.

Nous pouvons associer ce que met en avant Bandura avec l'idée que l'action peut être un moyen de faire éviter la peur, sentiment le plus ressenti par les élèves qui ont répondu au questionnaire³², lorsqu'il leur est demandé d'intervenir. Nous avons retrouvé des exemples concrets tirés de la revue EPS n°255 publiée en 1995 qui rejoignent cette idée de mise en action des élèves sans pour autant provoquer un rejet de cette dernière. En ce sens, Hilton et Jecker proposent lors d'une activité boxe de faire arbitrer les élèves, d'éviter toutes mises en situation d'être vu (en faisant travailler tous les élèves en même temps, sans spectateurs de façon à garder un certain anonymat), de procéder par groupes de niveaux (p.64). Ces techniques pédagogiques, présentées il y a vingt ans maintenant, sont encore d'actualité aujourd'hui si l'on se réfère aux dires des enseignants ainsi qu'aux préconisations du cours d'action en EPS et de l'approche actionnelle en langue misant beaucoup sur l'agir de l'élève comme une solution à un apprentissage efficace.

Le scénario d'apprentissage-action que l'on retrouve dans l'approche communic'actionnelle décrit par C.Bourguignon³³ (p.71-74) se basant sur la pédagogie de projet se « caractérise par une mission à laquelle l'apprenant usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant ». Cette orientation va alors être motivée par l'émotion privilégiée par l'élève qui permettra à l'enseignant d'adapter ses méthodes pédagogiques pour que les projets et les missions donnés aux élèves timides se réalisent par le biais de leurs actions car elles leur seront adaptées. C.Bourguignon souligne en ce sens que « l'hétérogénéité d'une classe se gère via le scénario » (p.74). En d'autres termes, toutes ces différentes stratégies que nous avons pu collecter sont le fruit d'un scénario pédagogique qui a pour but de s'adapter à chaque élève, et ce par le biais de leur mise en action par des activités

³¹ George. G., (2002), Ces enfants malades du stress, Paris, édition Anne Carrière.

³² Se référer au deuxième montage « wordle » présenté en partie 1.

³³ Coordonné par M-L. Lions-Olivieri et P. Liria. L'approche actionnelle de l'enseignement des langues, Douze article pour mieux comprendre et faire le point, Ed. Maison des langues.

adaptées à chacun. Nous y retrouvons de ce fait un des points d'appui du cours d'action, à savoir : « *permettre aux enseignants de mettre en place des dispositifs d'enseignement favorables aux apprentissages*³⁴ ». Comment expliquer de nouveau et ce malgré les similitudes entre les réponses des enseignants dans leurs pratiques, que les élèves se sentent plus à l'aise en EPS ? comme nous avons pu le voir précédemment, la relation de dominant/dominé qui n'est pas la même en anglais qu'en EPS et le rôle de l'environnement qui influence le rapport entre les élèves et l'enseignant de ces deux disciplines, ont-ils un impact sur la manière de mettre en action les élèves ? Il semblerait intéressant de souligner que si la mise en action est mieux vécue en EPS qu'en anglais, c'est que cette dernière n'est probablement pas établie de la même façon. En effet, en EPS les élèves s'attendent à être en action. C'est la base même de la discipline. Il n'y a donc pas d'effet de surprise quant au fait de se mettre en action ! cette évidence va par conséquent influencer l'attitude des élèves étant donné que ce qu'ils vont avoir à faire en EPS, à savoir « s'activer », est vécu comme quelque chose de normal. L'EPS a toujours été la discipline de la mise en action et travaille donc en ce sens depuis de nombreuses années, à l'instar des matières comme l'anglais. La réflexion et l'appréhension de l'élève dans sa globalité existe depuis longtemps. L'EPS a donc une longueur d'avance dans la pédagogie par l'action si on la compare à la discipline de l'anglais et de l'approche actionnelle qui ne se penche que depuis peu sur cette façon d'enseigner. Il semble alors normal que le savoir-faire des enseignants quant à l'appréhension des élèves face à cette mise en action soit plus aboutie et cela transparaît sur le ressenti des élèves pour qui la mise en action n'est pas une nouveauté en EPS et raisonne comme quelque chose de naturel en eux.

De par les lectures théoriques citées au préalable et les retours de terrain apportés par les enseignants ainsi que les élèves³⁵, il semblerait que la mise en action soit une des clés pour impliquer un élève timide. L'enseignant se doit alors de trouver des stratégies permettant à celui-ci de se sentir à l'aise en établissant une relation de confiance d'une part et en lui proposant des activités adaptées à ses difficultés d'expression tant verbales que motrices. Faire agir l'élève l'implique individuellement et par conséquent l'élève se retrouve face à lui-même pour mettre en œuvre sa mise en action. Cette mise en action individuelle ne serait-elle pas alors un moyen d'amener l'élève à devenir autonome, si l'on envisage que l'autonomie

³⁴ J.Saury, Actions, significations et apprentissages en EPS, <https://apprendreeneps.wordpress.com/tag/cours-daction/>

³⁵ Il a été montré en première partie, par le biais des questionnaires élèves, que les élèves même les plus timides n'avaient pas tant de réticences que cela à se mettre en action notamment en cours d'EPS. Cette différence dans la façon d'appréhender la mise en action en EPS et en cours d'anglais sera abordé en troisième partie de ce mémoire de recherche portant sur qui a pour but d'observer quels emprunts le cours d'anglais pourrait faire du cours d'EPS en abordant cette question d'un point de vue transdisciplinaire.

peut être un moyen pour les élèves timides de s'épanouir plus facilement ? La mise en action évidente des élèves en EPS ne faciliterait-elle pas l'accès à l'autonomie ? Serait-ce dans cette autonomie plus facile d'accès en EPS que résiderait ce sentiment des élèves d'être plus à l'aise en EPS qu'en anglais ?

2.3. L'action, une aide vers l'autonomie :

L'autonomie est un des objectifs finaux de l'éducation si l'on se réfère au Socle Commun de Compétences. Ernesto Martin Peris, dans son article « L'éducation par l'autonomie, un nouveau modèle d'enseignement ? », décrit l'autonomie comme étant la « capacité à penser et à agir » (p.104). L'action de l'élève serait alors intimement liée à son autonomie. Il paraît en effet logique que la mise en action d'une personne ne va dépendre que de sa propre volonté. Nos gestes, nos actions, nos prises de parole ne peuvent être réalisés que si nous le voulons. Or comme il l'est souligné dans un compte rendu sur l'analyse des discours professionnels en EPS paru en 1998, l'autonomie est « une liberté sociale mais dans l'éducation, elle repose sur un paradoxe ». En effet, l'action d'éduquer « implique une influence volontaire sur une personne, qui vise à disparaître ». Cette dépendance ne serait alors que momentanée. Cela sous-entend que l'enseignant est la personne qui impulse cette autonomie en accompagnant l'élève jusqu'à ce qu'il l'atteigne. Nous avons déjà mentionné l'importance du rôle et de la relation entre enseignants et apprenants. Dans cette partie il est surtout question de montrer que cette action, préconisée tant dans l'approche actionnelle que dans le cours d'action, peut permettre à l'élève timide de devenir autonome. Ces deux approches pédagogiques actuelles répondent par conséquent à ce qu'avait énoncé J.Marsenach (enseignant en EPS) en 1992 : pour rendre un élève autonome, il faut que ce dernier « se mette en action, ait un projet et une activité intentionnelle » (p.7). L'action est alors la « concrétisation d'un projet de l'individu » (Nuttin, 1980, p.6). Impliqué individuellement dans un projet qui fait sens pour lui, l'élève aura moins de difficultés à effectuer une mise en action. Se pose ici alors la question des élèves timides qui, eux, ont tendance à redouter cette mise en action et qui bien souvent ont besoin de se sentir en sécurité avant d'en arriver à l'action en elle-même. Un élève timide peut-il agir en autonomie ?

Nous pouvons alors de nouveau avancer l'idée que l'enseignant est bien la personne initiatrice de cette mise en action : pour rendre autonome un élève, il faut lui proposer un travail accessible. L'autonomie n'est possible que si l'élève peut réussir (p.26). L'adaptation

des contenus et le choix des activités proposées sont primordiaux et ont pour objectif de mettre en situation de confort et de réussite les élèves en retrait.

Cette tendance de l'action de l'élève comme moteur de l'apprentissage réside dans un remaniement dans la façon d'enseigner. On ne peut pas être autonome sans effectuer nous-même l'action que l'on a à effectuer. Ce n'est pas à l'enseignant d'agir mais bien à l'élève. Le statut du professeur tend donc à s'effacer pour laisser plus de place aux élèves. Il est alors nécessaire de les habituer petit à petit à agir, sans les brusquer. Une fois les habitudes établies, les élèves sont sécurisés et en situation de confiance et l'action n'est plus si compliquée à aborder. Quand un élève est en situation d'autonomie, cela sous-entend qu'il est capable de faire ce qu'il est en train de faire. Ces situations d'enseignement sont nécessaires au bien être des élèves timides, ainsi qu'aux autres, car elles allègent le poids ou la pression que ces derniers peuvent ressentir par peur, par manque de confiance. Rendre l'élève acteur du cours, l'autonomise presque automatiquement si l'action qu'il a à fournir est adaptée à lui. Si cette approche par l'action est amenée de manière subtile qui ne brusque pas et respecte la sensibilité et le ressenti d'un élève bloqué par sa timidité, il semblerait alors que l'action puisse être une manière de contourner la timidité. C'est ce qui a été démontré par les réponses données aux questionnaires, tant par les enseignants que par les élèves.

En EPS l'action physique des élèves est bien plus présente que dans les autres disciplines. La mise en action est plus immédiate car elle est la base de cette discipline (il est en effet difficile de pratiquer une activité sportive sans s'activer physiquement. Il est difficile d'imaginer un match de volley avec des équipes dont les joueurs seraient immobiles..!). Il en est de même pour l'autonomie qui découle comme nous venons de le voir de la mise en action. C'est peut-être une des raisons pour laquelle les élèves se sentent plus à l'aise et à même de se mettre en action. La liberté corporelle et d'évolution qu'apporte l'environnement d'une séance en EPS sont bien plus marquées qu'en cours de langue lorsque ce cours se déroule entre quatre murs avec des élèves assis sur une chaise pendant une heure. Serait-ce alors cette liberté d'action que porte l'autonomie qui permettrait entre autres aux élèves timides de pallier leur timidité ? Peut-on transposer cette « liberté » d'action ressenti en EPS en classe de langue ? L'alliance de la mise en action physique et de la mise en action langagière ainsi que l'alternance entre l'une et l'autre lors d'une séance peut montrer aux élèves qu'il n'y a pas qu'une façon d'appréhender l'apprentissage et leur ouvre donc plusieurs portes leur laissant le choix d'opter pour celle qui lui convient le mieux.

Nous retrouvons donc le lien avec les activités et les solutions proposées par les enseignants pour pallier la timidité des élèves. Ce qui a été proposé en deuxième partie montre cette volonté de mener à une autonomie (auto-évaluation, parcours individualisé...etc). L'élève ne peut pas être autonome s'il ne fait pas, n'agit pas et ce, comme dans la vie de tous les jours. Ce qui rejoint la visée de l'approche actionnelle ainsi que du cours d'action : mettre en place des actions qui fassent sens aux élèves pour que ces derniers s'y retrouvent et puissent agir en toute connaissance de cause de ce qu'ils ont à accomplir.

Cette redéfinition des rôles attribués aux professeurs et aux élèves montre qu'il est essentiel de tourner les apprentissages vers l'interaction (enseignants vers élèves, élèves vers enseignants, élèves vers élèves). Si l'on s'en tient aux similitudes pédagogiques retrouvées dans le cours d'action et l'approche actionnelle, il est intéressant en dernière partie de se questionner sur l'effet d'une approche transdisciplinaire sur l'implication des élèves timides en classe. L'alliance de ces deux approches se basant sur l'action des élèves en lien avec leur réalité hors de l'école peut-elle être une façon de soulager les élèves timides ?

Partie 3 : L'approche transdisciplinaire par l'action, une nouvelle donne pour l'élève timide.

Les parties précédentes de ce mémoire de recherche ont permis d'apporter une définition de l'approche actionnelle ainsi que du cours d'action. Le questionnement en parallèle de ces définitions, avait pour visée de mettre en avant l'impact de ces approches sur la timidité de certains élèves, approches escomptant sur la mise en action des apprenants afin de rendre leurs apprentissages plus efficaces. Il a donc été mis en avant que malgré ce malaise ressenti par les élèves timides quand il leur est demandé de participer et d'agir en classe, la mise en action serait cependant un moyen de contourner et pallier cette timidité. Nous retrouverons dans cette partie des références théoriques venant du monde de l'EPS et datant de la fin du XXème siècle. En effet, et en toute logique, cette discipline se penche depuis de nombreuses années sur la question de la mise en action des élèves et l'étude de cette mise en action, celle-ci étant la base de son enseignement. Si l'on se réfère à ce qui a été énoncé au début de ce travail de recherche, l'approche actionnelle qui se développe de nos jours en langue rejoint de manière très proche ce qui a pu être énoncé en EPS il y a une vingtaine d'années. C'est en cela qu'une réflexion transdisciplinaire EPS/anglais peut faire sens et peut permettre d'apporter un autre regard sur l'appréhension de la mise en action des élèves timides.

Cette troisième partie va tenter, à partir de ce qui a été dit au préalable, de montrer en quoi l'élève timide comme « acteur social » pourrait s'épanouir pleinement grâce à l'interaction avec ces pairs. Interagir demande d'appréhender l'élève dans sa personnalité et de prendre en compte tout ce qui le constitue (tant dans ses actions avec les autres ou seul, que dans sa psychologie). A la lueur de cela, nous allons finalement voir comment l'alliance des compétences motrices et verbales que l'on retrouve en associant une discipline telle que l'EPS avec une discipline comme l'anglais peut avoir un impact positif sur la mise en action des élèves timides.

3.1. L'élève : « un acteur social » : agir ensemble.

Un des aspects sur lequel l'approche actionnelle insiste, porte sur le fait que l'élève doit être appréhendé comme un « acteur social ». Si l'on découpe cette appellation, nous retrouvons d'une part la notion d'action que porte le terme « acteur », d'autre part la notion de société et donc de contact avec autrui porté par le terme « social ». Nous entendons par acteur, toute « personne qui prend une part déterminante dans une action » et par social tout ce qui est « relatif à une société, une collectivité humaine et qui concerne les rapports entre un individu et les autres membres de la collectivité³⁶ ». Dès lors, un acteur social est une personne qui agit en relation avec d'autres membres de la société dans laquelle il évolue. Comme il l'est souligné dans le CECRL, la classe doit s'appréhender comme une « micro-société ». Cela sous-entend que les élèves d'une classe agissent comme ils le font en dehors de la classe. Les interactions qu'ils établissent avec autrui en dehors de l'école se mettent en place en classe de la même façon.

Les recherches du psychologue Jean Piaget ont montré qu'à deux, les enfants arrivaient plus facilement à résoudre des problèmes nouveaux que seuls. Cette théorie piagétienne tend donc à dire que l'enfant se développe dans l'interaction avec son environnement³⁷ et grâce à elle. L'interaction entre élèves serait primordiale pour un meilleur apprentissage. Or, cette idée d'interaction soulève ici la question des élèves timides. Nous pourrions penser qu'il est peut-être difficile pour les élèves « *manquant d'assurance dans les rapports avec autrui*³⁸ » de créer des situations d'interactions sans être bloqués par leur timidité. Dans son ouvrage³⁹ consacré aux enfants souffrant de stress, Gisèle Georges reprend à ce propos les travaux de la « théorie de l'affirmation de soi » du psychologue canadien Albert Bandura qui fût perçue comme une révolution en 1976. Ces travaux avaient pour but de rendre actifs les enfants manquant de confiance en eux par le biais de jeux de rôles et de développer des comportements personnels afin de pouvoir interagir dans des situations sociales. Les travaux s'exerçaient en groupe. Chaque enfant devait travailler sur ce qui le bloquait avec d'autres enfants souffrants de mêmes blocages. Les résultats de ces travaux ont pu montrer la force du groupe qui permettait à chaque enfant de réaliser qu'il n'était pas seul à subir et ressentir ces blocages. Par conséquent, « l'autre » apportait ce côté rassurant (p.44).

³⁶ Ces deux définitions sont tirées du Petit Larousse illustré, 2002.

³⁷ Cette référence à Piaget a été repérée dans l'ouvrage suivant : Darnis. F., (2010), Interaction et apprentissage, Pour l'action édition EPS.

³⁸ Petit Larousse illustré, 2002.

³⁹ George. G., (2002), Ces enfants malades du stress, Paris, édition Anne Carrière.

L'échange et le contact avec les autres élèves de la classe auraient un effet bénéfique et permettrait de « dépasser l'inhibition ». En effet, « intégrés à un groupe, encouragés par la dynamique, les élèves timorés passent à l'acte⁴⁰ » (p.65). Ce constat établi par des enseignants et chercheurs dans le monde de l'éducation physique et sportive peut être vu comme un point d'appui de l'importance à accorder à l'interaction en classe. Florent Darnis souligne dans son ouvrage « Interaction et apprentissage » qu'« apprendre à plusieurs, collaborer, s'entraider, travailler en groupe, interagir en dyades sont des modes de travail classique en EPS » (p.7). Voilà pourquoi pour la suite de cette partie, nous nous servirons d'autres avis théoriques venant de l'EPS pour appuyer ce propos.

Si ces pratiques sont courantes en EPS, et ce depuis de nombreuses années, pourquoi ne pas en faire autant en classe de langue ? Suite aux réponses apportées aux questionnaires distribués aux élèves (questionnaires effectués en M1 ainsi qu'en M2), nous avons pu relever un fait notoire : la majorité des élèves (des plus âgés au plus jeunes, timides et non timides confondus), affirment préférer les travaux en groupe ou en binôme. Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des réponses apportées lors du deuxième questionnaire qui visait à établir une comparaison sur la façon qu'ont les élèves d'appréhender l'EPS et l'anglais⁴¹ :

	<u>En cours d'anglais</u>			<u>En cours d'EPS</u>		
<i>Activité préférée</i>	Travaux de groupe	Travaux en binôme	Travaux individuels	Travaux de groupe	Travaux en binôme	Travaux individuels
<i>Elèves timides</i>	23	14	6	33	8	2
<i>Elèves non timides</i>	33	15	7	44	7	5

De part ces résultats (de nouveaux non exhaustifs), nous pouvons alors dire que les élèves sont loin de ne pas approuver cette interaction que préconise l'approche actionnelle et le courant du cours d'action, bien au contraire. Comme il l'est souligné par J.Méart et ses collaborateurs dans le dossier EPS n°38 de 1998, « l'entrée par les formes de groupement », permet de donner un projet commun. Ils ajoutent à cela que les « formes de groupements sont souvent pensées en EPS comme le moyen de susciter un surplus de motivation » (p.62). A en

⁴⁰ Méart. J., Bertone. S., (1998), Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves, Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996, Dossier EPS N° 38, Edition Revue EPS.

⁴¹ Il est à noter que pour certaines questions, tous les élèves n'ont pas répondu ce qui par conséquent créer des écarts quand nous additionnons toutes les réponses apportées.

voir les résultats des questionnaires, il semblerait que cette affirmation de l'époque soit encore, si ce n'est pas encore plus, d'actualité de nos jours. Bon nombre d'élèves sont d'ailleurs en demande d'activités de groupe en classe de langue. En fin de questionnaire donné en première année de master, il était demandé aux élèves d'exprimer en réponse ouverte ce qu'ils aimeraient voir changer dans leur cours d'anglais. Cette question ouverte a permis d'avoir un panel de réponses diverses et variées. Cependant nous avons pu répertorier une liste de réponses qui revenaient souvent. Parmi les suggestions des élèves, le manque de travail en groupe apparaît comme un des aspects à modifier. 19 d'entre eux répondent spontanément qu'il n'y a pas assez de travaux en groupe⁴² pendant leur cours d'anglais⁴³. Cette envie d'interaction et de travail en groupe illustrent les propos donnés par J.Méart une vingtaine d'années auparavant. La collaboration et le partage du travail seraient donc source de motivation pour les élèves. En 1995, Hestin ajoutait même à ce propos dans la revue EPS N°235⁴⁴, que « le projet commun et la réalisation d'une œuvre collective contribuent à l'augmentation de l'action ». Ainsi travaux de groupes, interactions et collaborations seraient des moyens efficaces de mettre en action les élèves. Il est à noter que sur les 19 élèves en demande d'activités de groupes, 8 d'entre eux se disent timides. Le travail de groupe serait peut-être un moyen de pallier leur timidité si l'on retient l'idée soulevée par Hestin à savoir que la « transformation des attitudes » trouverait son « origine dans le fort sentiment d'appartenance à une entité un peu à part ».

En formant des groupes et en travaillant à plusieurs les élèves peuvent créer cette entité à part. Le sentiment d'appartenance est d'ailleurs essentiel lorsque l'on vit en société et rejoint le besoin d'interagir avec ces pairs afin de ne pas se retrouver exclu. Souvent d'ailleurs nous pouvons remarquer qu'un élève peu intégré dans le groupe classe sera dans la majorité des cas peu participatif. En ce sens, nous pouvons mettre en avant les propositions pratiques relevées une nouvelle fois dans les dossiers EPS regroupés par J.Méart. En effet, Perrot invite donc à rendre collectives des activités qui à la base étaient individuelles comme par exemple les parades ou l'arbitrage lors d'une séance EPS. En demandant aux élèves de se regrouper autour d'une même activité une certaine entraide s'établit et les élèves sont par conséquent impliqués. Dès lors qu'il y a implication, il y a action.

⁴² 19 élèves sur les 115 interrogés et dont 24 n'ont pas répondu à la question posée.

⁴³ Il est tout de même important de souligner que ce résultat ne prend en compte les réponses apportées par des élèves ayant tous le même enseignant et ne peut donc pas être significatif à grande échelle.

⁴⁴ Méart. J., Bertone. S., (1998), Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves, Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996, Dossier EPS N° 38, Edition Revue EPS.

Appréhender l'élève comme un acteur social est une façon d'intégrer les élèves au groupe classe et de favoriser les échanges entre eux. Pour répondre aux attentes des élèves, l'enseignant doit développer une cohésion et une ambiance favorable à la réalisation d'un projet d'équipe par exemple. Le travail de l'enseignant va être de « favoriser les interactions positives » (Perronet, 1995) et faire en sorte que l'agir ensemble ne soit pas perçu comme une difficulté supplémentaire. Cette réflexion sur l'organisation de la classe sous-entend que l'enseignant doit avoir une bonne connaissance de ces élèves afin de prendre en compte toutes les caractéristiques de chacun. L'élève est à appréhender dans sa totalité. Les stratégies d'adaptation visant un changement dans les conduites des élèves timides portent tant sur les « dimensions motrices que relationnelles » (Perronet, p.64). Appréhender l'élève dans son tout est aussi un aspect que souligne l'approche actionnelle. Outre l'accent porté sur les compétences motrices dans le fait de se mettre en action, la compétence interactionnelle et la capacité à dialoguer sont à intégrer comme une mise en action en classe de langue. Les cours de langue seraient une façon de prendre en compte tout ce qui constitue un être humain à savoir l'association des compétences motrices, conversationnelles et interactionnelles.

3.2. L'élève appréhendé dans son tout :

Comme il a pu être énoncé au préalable, la mise en action des élèves est de nos jours vue comme une des bases d'un apprentissage solide et efficace pour les élèves. Il était question de voir si oui ou non ces méthodes d'enseignement se basant sur l'implication active des élèves timides en classe pouvaient leur permettre de dépasser cette timidité. Il a donc été vu que malgré ce qu'on aurait pu penser, l'action ne semble pas être un frein pour les élèves timides, bien au contraire. Il a été montré également que l'action peut s'avérer être un moyen de contourner cette timidité si la mise en action est amenée de façon réfléchie par l'enseignant. Mettre en place une activité qui puisse fonctionner et avoir un effet positif sur la mise en action d'un élève timide sous-entend que l'enseignant connaisse cet élève et ce dans le plus d'aspects possibles. Etre face à des élèves c'est être face à des êtres humains dotés de toute la complexité que représente un humain. Nous n'avons pas tous la même façon de penser, d'agir, de réagir. Nos sensibilités et résistances ne sont pas les mêmes. S'adresser à une classe revient à s'adresser à une trentaine de personnalités différentes. Ne pas prendre en compte cet aspect-là semble difficilement concevable lorsque l'on aborde la question de la mise en action des élèves et en particulier des élèves pour qui il est difficile de participer.

Prendre en compte cette diversité, c'est aussi se soucier de la sensibilité de chacun. S'adresser à un élève c'est s'adresser à lui en prenant en compte tous les aspects qui font de lui qui il est. L'analyse de la mise en activité des élèves et l'attention portée à la façon dont ils ont de se mettre en action vont de paire avec le fait de l'appréhender dans son tout. Ceci signifie prendre en compte ses compétences motrices et langagières mais aussi sa réalité psychologique, relationnelle et sociale. Cela rejoindrait la prise en compte de l'élève comme « acteur social », appréhendé dans son tout et ce au sein d'un groupe.

Pour reprendre le fil rouge de ce mémoire de recherche, à savoir l'approche actionnelle en langue et le cours d'action en EPS, il est important de souligner que chacune de ces approches pédagogiques met en avant des compétences et des façons de se mettre en action différentes. En effet, de par sa nature, l'EPS tend plus à mettre en avant les capacités motrices et la mise en action physique là où en langue, l'accent portera particulièrement sur l'implication langagière. Or, il semble compliqué de séparer ces deux compétences si l'on cherche à prendre en compte l'élève et toutes ses constituantes. Pour appuyer ce propos nous pouvons citer Gilles Marot qui, dans son ouvrage intitulé « Repère en éducation physique et en sport, Didactique de l'EPS⁴⁵ », expose le problème à l'envers et démontre ainsi que la mise en action est une façon d'accéder à la connaissance de ces élèves : « *la pratique permet et oblige un accès direct à la connaissance d'une classe, elle implique toute la personnalité des acteurs* » (p117). En outre, la mise en action serait une façon de pouvoir appréhender l'élève dans son tout, et, inversement cette appréhension de l'élève dans sa totalité passerait par sa mise en action.

Bien que ces propos ne soient reliés qu'à la pratique EPS, il semble alors intéressant, dans le but de notre mémoire de recherche de ne pas restreindre cette vision qu'au milieu de l'EPS mais bien de l'ouvrir à d'autres disciplines comme l'anglais, matière portée par l'approche actionnelle ayant pour attentes cette prise en compte totale de l'élève pour mener à bien les apprentissages. Nous pouvons noter qu'en anglais, l'implication physique d'un élève est tout à fait possible. En effet, jeux de rôles, théâtralisation, jeux de mimes sont des activités impliquant la participation physique des élèves. L'implication motrice fait appel au corps, or le corps est chez l'adolescent cause de malaise. Beaucoup d'élèves ne sont pas bien dans leur peau, n'assument pas ces changements physiques vécus au cours de la puberté. Comment alors ne pas accentuer ce mal être si les actions pédagogiques portent sur la mise en avant de cette implication corporelle ? Centrer sa pédagogie sur « les conduites motrices » c'est alors

⁴⁵ Marrot.G., (2001), Repère en éducation physique et en sport, Didactique de l'EPS. Edition Vigot.

se pencher sur ce que l'élève fait, avec son corps et la façon dont il le fait et ce de manière individuelle.

La pédagogie « *des conduites motrices et le mode d'intervention sur ces conduites* » est la définition de l'EPS, comme l'annonce Pierre Parlebas (Docteur d'état à la Sorbonne Paris Descartes et ancien élève de l'ENSEP) lors d'une conférence en 2013. Il souligne en parallèle que l'EPS « *s'appuie sur la réalité de chaque enfant, sur ses sentiments, ses émotions, sa prise de risque. Mais, chaque enfant est placé dans un schéma global* ». En d'autres termes, les conduites motrices sont propres à chacun et font intervenir toute la « *subjectivité de chaque personne, toutes caractéristiques propre à chaque individu* ». Cependant, ces caractéristiques individuelles sont à appréhender de façon globale étant donné qu'un enseignant s'adresse à un groupe classe. Il faut donc intégrer et élargir la subjectivité de chacun au groupe classe. Nous retrouvons derrière les propos de Parlebas l'importance donnée à la notion de groupe dans lequel chaque individu doit évoluer à sa façon. Faire évoluer au mieux ces individus au sein d'un groupe est de la responsabilité de l'enseignant qui a pour rôle dans la mise en action « *d'agir sur les conduites motrices* »⁴⁶. Il doit donc en d'autres termes agir sur les comportements moteurs, à savoir tout ce que l'on voit et que le corps fait. Par conséquent, il semble nécessaire que l'enseignant prenne en compte toutes les facettes des élèves citées plus haut par Parlebas dans le but d'adapter au mieux son enseignement pour ne pas bloquer davantage les élèves qui le sont déjà.

Prendre en compte l'élève dans son tout semble donc être un moyen de faciliter sa mise en action. En effet, s'attacher à toutes ces caractéristiques, tant physiques que psychologiques permet de mettre en place des activités adéquates qui peuvent faire plus de sens aux apprenants. Un élève peut se sentir sécurisé s'il ressent que sa personne entière est prise en compte. Si l'implication corporelle tend si bien à prendre l'élève dans son tout comme on a pu le remarquer en EPS, qu'en serait-il en classe de langue où l'on pourrait utiliser le corps, le geste au service de la parole ? L'alliance des compétences motrices mises en avant en EPS avec les compétences langagières attendues en langue va être le sujet du dernier point de ce mémoire de recherche. Il sera question de voir si la pédagogie de l'EPS se basant sur l'appréhension de l'élève dans sa totalité depuis de nombreuses années, ne peut pas être transposable en langue dans le but de servir aux élèves timides.

⁴⁶ P.Parlebas, L'agir fer de lance de l'EPS, Journée J.Zorro, Les courants en EPS, chimère ou réalité ? Université Paris ouest Nanterre La Défense, (samedi 5 octobre 2013). <https://www.youtube.com/watch?v=k8Do17zIeKA>

3.3. L'alliance de l'action motrice et verbale en classe de d'anglais au service des élèves timides?

Bien que ce travail de recherche se soit construit grâce aux similitudes retrouvées dans ces deux approches, cette troisième partie a été en premier lieu axée sur l'action en EPS. En effet, étant la discipline phare de la mise en action (physique) elle constitue la base comparatrice de ce travail de recherche. Il était donc important d'insister sur ce qu'elle préconise, et ce depuis de nombreuses années. Il s'avère que depuis une période assez récente, le milieu des langues instaure la pédagogie de l'action par le biais de l'approche actionnelle. L'objet de cette dernière partie est de ce fait d'avoir non pas une approche cloisonnée des pédagogies par l'action mais plutôt une vision transdisciplinaire. En ce sens, il est question ici de se demander si le fait de mobiliser les compétences motrices comme elles le sont en EPS en association avec les compétences verbales attendues en langue permettrait aux élèves timides de se débloquer.

L'EPS comme le montre Saury est une matière pluridisciplinaire. Elle touche en effet à une multitude d'activités sportives. De plus elle peut s'aborder de manières différentes. Une activité sportive peut s'appréhender de manière compétitive ou purement ludique. On peut pratiquer une activité sportive pour s'amuser tout en gardant l'idée de challenge, de compétition, de dépassement de soi que propose l'EPS. Peut-on retrouver ces aspects en classe d'anglais ? Allier différentes disciplines ne peut-il pas permettre d'apporter un plus grand nombre de propositions dans les activités proposées aux élèves dans le but d'un meilleur apprentissage?

Cette idée de variété dans les activités et les supports est très représentative de l'EPS. De la phase d'échauffement au rangement du matériel sportif utilisé en passant par les diverses activités sportives proposées au cours d'une année scolaire, les séances d'EPS sont en effet très variées et les élèves sont sollicités physiquement du début à la fin du cours. Nous pouvons faire le lien avec le cours d'anglais qui est aussi une matière qui permet de varier supports et actions. Le bulletin officiel de 2010 établissant les descripteurs des capacités en est l'exemple. Les élèves doivent acquérir des compétences variées qui mettent en jeu différentes formes d'activités (compréhension et expression orale ainsi qu'écrite, production orales et écrite, interaction...). De ce fait, une compréhension orale ne va pas se travailler de la même façon qu'une expression orale ou qu'une interaction. Là aussi l'enseignant peut avoir

à sa disposition diverses activités pédagogiques. La diversité des supports est considérée comme un réel avantage dans l'optique de motiver les élèves. Nous évoluons dans une société où les adolescents se lassent vite, où tout va vite, où tout est à disposition. Le fait de leur proposer des activités diverses et variées peut donc permettre de capter leur attention. Un élève captivé sera plus à même de se mettre en action car il sera intéressé par ce qu'on lui propose, qu'il soit timide ou non. C'est d'ailleurs en cela que réside l'attrait des élèves pour la discipline de l'EPS. Une des forces de l'EPS repose dans l'aspect ludique qu'elle transmet comme le souligne Snyders (p.21-23). Elle reste en effet une discipline associée à « l'idée de plaisir, de joie ». Cette idée de plaisir est créée par le fait que l'EPS ait la « volonté de prendre en compte le désir des élèves ». Serait-ce alors cet aspect ludique et cette mise en avant de la notion de plaisir qu'établit une séance d'EPS qui aiderait les élèves à se sentir plus à l'aise ? Les réponses données par les élèves semblent aller dans ce sens. Comme nous avons pu l'énoncer dans les parties précédentes, l'EPS prend en compte depuis longtemps l'élève dans sa globalité afin de l'impliquer et d'activer sa motivation personnelle, pour obtenir une participation optimale aux séances. S'ajoute à cela cet aspect ludique qui représente une force incontestable et une des raisons de la popularité rencontrée de cette discipline auprès des élèves même les plus timides. Un élève qui s'amuse en apprenant va s'impliquer d'autant plus et va finir par oublier ses blocages. En classe de langue comme en EPS, les élèves peuvent construire leurs apprentissages ou travailler en autonomie. L'apprentissage d'une langue peut bénéficier d'une multitude de supports (audio, vidéo, jeux de rôles, en groupe...) qui peuvent rejoindre à leur façon l'aspect ludique, le « jeu joyeux » rencontré en EPS. C'est en cela que l'approche actionnelle essaye de répondre. En effet la mise en action que préconise l'approche actionnelle se base sur la mise en action et l'interaction entre les élèves. Ces pratiques pédagogiques tendent à apporter les compétences requises à la fin de la scolarité et se construisent grâce à de nombreux supports (vidéo, audio, jeu de rôles, mimes, travaux de groupes). La nouveauté étant de construire sa séquence de façon à ce qu'elle fasse sens pour l'apprenant et qu'il puisse en être l'acteur. Nous retrouvons la même détermination qu'en EPS. Si l'EPS semble avoir un effet plus positif sur les élèves timides que le cours d'anglais, ne serait-ce alors pas justement car celui-ci n'est pas assez mis en action de façon spontanée comme il l'est en EPS ?

Contrairement à un cours d'EPS, un cours d'anglais va axer son enseignement plus particulièrement sur la mise en action langagière. L'enjeu pour les élèves ici est de s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas ou peu. L'insécurité langagière serait-elle plus difficile à surmonter que l'implication motrice, même difficile, en cours d'EPS ? Ne pourrait-

on pas pallier cette timidité en associant aux compétences interactionnelles des compétences motrices menant à l'autonomie d'action des apprenants ?

Si l'on se réfère au deuxième questionnaire donné, nous pouvons nous rendre compte que parmi les activités que les élèves changeraient lors de leur cours d'anglais sont les activités liées à l'oral, à la prise de parole. En effet 19 élèves sur 115 (dont 24 se sont abstenus de répondre) ayant répondu aimeraient changer les activités orales. Cette envie d'activités autres qu'orales peut être reliée au phénomène d'insécurité linguistique développé dans un article de Jean-Pierre Cuq⁴⁷. Cette insécurité linguistique, comme il l'explique, se caractérise par « le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole ». Nous avons vu précédemment que ce manque de sûreté était lié à la timidité de certains élèves et est souvent rencontré en classe de langue, ce qui empêche les élèves de s'impliquer en cours. Le résultat au questionnaire énoncé plus haut n'est donc pas anodin. Cuq précise cependant que l'approche actionnelle va permettre à l'élève d'agir lui-même sur son insécurité linguistique. C'est par ce « pouvoir d'action » qu'il va être à même de « masquer, susciter, compenser, parodier, feindre » cette insécurité. Ce pouvoir d'action rejoint la notion d'autonomie et de prise de décision très utilisées en EPS. L'élève qui, en EPS, va agir lors d'une activité à son rythme, à son niveau et se fixer ses propres objectifs à atteindre s'impliquera plus facilement. Les termes employés par Cuq sont importants à souligner et peuvent représenter l'élément déclencheur d'une mise en action d'un élève timide en classe de langue.

Le geste peut-il alors venir en aide à la parole ? Une action physique permettrait-elle de contourner cette insécurité langagière qui amène les élèves à ne pas se sentir à leur aise en classe de langue ? D'après ce qui est énoncé dans le Portefolio Européen des Langues, le geste serait « une astuce » pour mener à bien la compétence « parler avec quelqu'un » (P.20). Il y est suggéré que le geste accompagne la parole en faisant par exemple des gestes « pour clarifier ce que je veux dire » ou bien « de montrer du doigt quelque chose si on ne sait pas l'exprimer » dans l'optique de quand même se faire comprendre sans avoir forcément à parler. Ces pratiques de contournement peuvent alors apporter un côté rassurant à l'élève. De plus, un élève en action ne veut pas dire un élève en représentation. L'action n'a pas forcément à se faire devant un public. Le but ici est de rendre tous les élèves acteurs du cours. Cet effet de masse, de groupe qui évolue ensemble peut alors masquer l'idée de la peur du regard de l'autre. Les travaux en petits groupes ou en binômes peuvent répondre aux attentes de l'approche actionnelle étant donné que les élèves font une activité ensemble en s'entraînant,

⁴⁷ J-P.Cuq. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé internationale.

en communiquant. Mais ils répondent aussi aux attentes des élèves qui sont en demande d'activités moins frontales ou magistrales.

Il a été souligné par les enseignants d'EPS, que pour mettre en action un élève plus timide, il était important d'adapter les tâches données aux élèves. Nous retrouvons ici la notion de différenciation particulièrement prisée dans l'approche actionnelle. En effet la différenciation a de positif qu'elle permet à l'élève d'évoluer à son rythme mais peut aussi adapter les activités à chacun. Nous avons pu faire l'expérience en langue d'une séance où il était demandé aux élèves de créer des « Dubsmash » en binôme. Chaque membre du binôme avait le choix soit de faire le playback et donc de « jouer la comédie » devant la caméra, soit de parler sans avoir à passer devant la caméra. Chaque élève a donc pu choisir le rôle qui convenait le mieux à sa sensibilité. L'alliance de l'autonomie, du choix de l'activité (physique ou langagière ici) donnant lieu à une plus grande liberté de réalisation ainsi que le sujet ludique de la séance a permis aux élèves de se mettre en action sans peine.

Nous retrouvons de nouveau derrière ces stratégies de contournement cette volonté de créer un environnement plus ludique qui laisse une plus grande marge de liberté aux élèves comme lors d'un cours en EPS.

Nous pourrions nous demander s'il n'est pas tout aussi difficile pour un élève timide de se mettre en action physiquement que de seulement parler ? En effet il semblerait logique de penser qu'un élève timide ait du mal à se mettre en action, déplacer son corps aisément sans gêne, surtout à l'âge de l'adolescence. Or, les résultats collectés grâce aux questionnaires permettent de voir qu'il n'y a pas d'écart entre les demandes des élèves souhaitant faire moins d'oral que les élèves demandant de faire moins d'expressions écrites. Nous retrouvons autant d'élèves demandant de diminuer les activités d'expressions orales que d'élèves demandant de diminuer les activités de production écrite. Le souhait de diminuer les activités écrites sous-entend une volonté de faire d'autres activités que celle d'écrire. L'expression écrite porte en elle cette notion très scolaire et donc moins ludique dans la vision des élèves. La mise en action lors d'une expression écrite est bien plus limitée que lorsque les élèves échangent, parlent ou créent quelque chose.

Nous pouvons dès lors dire que l'oral reste tout de même une activité appréciée malgré l'insécurité langagière ressentie par les élèves les plus timides. Parler en classe d'anglais, c'est être en action. La visée du CECRL au niveau B2 est très explicite en ce sens : il faut amener le candidat à s'exprimer. (p.63). Parler signifie être en action. Vu sous cet angle, il semblerait que l'approche actionnelle, inspirée du cours d'action en EPS, répondrait aux besoins et envies des élèves en proposant une pédagogie ouverte à l'adaptation de chacun. Les résultats

des questionnaires, partagés à égalité entre l'envie de parler plus (en limitant les expressions écrites) et l'envie de parler moins (en limitant les expressions orales) peuvent montrer qu'il est peut-être donc nécessaire d'aborder l'enseignement en alliant les deux formes d'engagement et de mise en action de l'élève, à savoir l'action langagière et l'action motrice. Outre le fait de répondre aux attentes des élèves qui ont besoin d'avoir à disposition des activités variées pour se motiver et agir, cette alliance du geste et de la parole souligne un autre point au sujet des élèves timides. Lorsque le corps et les mouvements physiques sont associés à la parole, alors l'attention ne réside plus seulement dans ce que l'on dit. La parole perd son poids. Cela peut rassurer un élève. Inversement, quand le corps est en action en même temps que nous parlons, la parole se détache de nos mouvements. L'auditoire va écouter sans forcément prêter attention aux gestes effectués. En ce sens, la parole soutient les gestes et les gestes soutiennent la parole. Le poids de la langue, vue comme une source de blocage, se retrouve alors partagé entre paroles et actions. Doit-on y voir là la force de l'alliance des compétences physiques et langagières qui peut permettre aux élèves en langue de dépasser cette timidité ?

Conclusion

Ce mémoire de recherche avait pour objectif de susciter un questionnement au sujet des élèves timides et leur implication en classe d'anglais. Il était question d'observer comment cette timidité pouvait être abordée en classe d'anglais de façon à ce que ces élèves puissent participer pleinement aux séances sans en souffrir. La finalité de ce travail était d'avoir une réflexion sur l'approche actionnelle en langue et sur la notion de mise en action qu'elle préconise. L'approche actionnelle ayant pour visée la mise en action des élèves dans le but de favoriser leur apprentissage, nous avons établi notre recherche sur une comparaison avec la pédagogie de la discipline phare de la mise en action, à savoir l'EPS. Le but était de mettre en relation l'approche actionnelle et le courant du « cours d'action » en EPS afin de voir ce que ce dernier pouvait apporter à la pédagogie des langues vivantes.

Pour cela, il a d'abord fallu définir ce que nous entendions par « approche actionnelle » et « cours d'action ». Ce mémoire de recherche m'a donc permis d'approfondir mes connaissances dans ces thèmes et de découvrir plus en détails ce à quoi ces deux approches répondaient. J'ai pu comprendre qu'elles avaient de nombreuses similitudes quant à l'appréhension de la mise en action des élèves et à la façon d'aborder l'élève dans sa globalité. En effet, ces deux approches prennent en compte l'élève non seulement d'un point de vue cognitif, mais aussi moteur et social et ce dans le but de favoriser ces apprentissages.

Il a été assez surprenant de voir que seulement depuis peu, les autres disciplines commencent à appréhender l'élève dans sa globalité, alors que le milieu de l'EPS travaille dans ce sens depuis de nombreuses années. Nous pouvons voir par cet attrait récent des autres disciplines concernant la mise en action une manière de valider la pensée des pédagogues en EPS. Prendre en compte l'élève dans sa globalité, en faisant attention à ses attentes, ses réactions, sa sensibilité et le milieu dans lequel il évolue implique la prise en compte de sa timidité dans l'élaboration d'un cours.

L'idée de ce travail de recherche est partie d'une expérience personnelle. Durant ma scolarité et jusqu'à ce jour encore, j'ai toujours vécu la mise en action avec difficulté et appréhension. Ou du moins, je le réalise maintenant, ce que j'entendais par mise en action, et qui correspond davantage à l'exposition face aux autres. Au fil de mes recherches, j'ai pu me rendre compte que la mise en action, suivant comment elle l'était amenée par l'enseignant, n'était en aucun cas un obstacle pour les élèves même les plus timides. Les élèves semblent plus à l'aise en

cours d'EPS qu'en cours d'anglais alors qu'ils sont sans arrêt en action et acteurs du cours. Cet attrait pour une discipline mettant en avant l'implication motrice et la participation active des élèves m'a donc permis de voir que le problème des blocages créés par la timidité ne résidaient pas forcément dans la mise en action en soi.

Ce mémoire de recherche m'a permis de démontrer que la mise en action des élèves, alors qu'elle aurait pu être vue comme un obstacle pour les élèves timides, va en fait permettre à ces élèves de dépasser leur timidité. En effet, nous avons pu voir qu'en mettant l'accent sur la mise en action des élèves, c'est-à-dire en les plaçant comme acteur du cours, les élèves s'impliquaient plus facilement.

En observant le fonctionnement en EPS, plusieurs points ont pu être soulevés pour tenter de comprendre la différence de ressentis auprès des élèves concernant le cours d'anglais et le cours d'EPS. Nous avons pu remarquer qu'un cours d'EPS s'aborde et se construit différemment des autres cours. Le cadre dans lequel évoluent les élèves en EPS se fait hors de la classe, en extérieur, dans un gymnase mais pas en salle de classe. Les élèves ont donc un espace d'action bien moins restreint que lors des autres cours qui se cantonnent à la salle de classe en général. Cet environnement peut renforcer un sentiment de liberté d'action. Le cours d'EPS se détache de la pression que certains élèves peuvent ressentir enfermés entre quatre murs. La sensation de liberté, essentielle au bien-être de tout être humain, va aussi se retrouver dans l'autonomie, très présente en cours d'EPS. De plus, cette discipline est souvent associée à la notion de « jeu » et de plaisir où les élèves ont des challenges à réaliser seuls ou en groupe, où l'entraide, l'esprit d'équipe et le dépassement de soi sont développés comme lors de toutes pratiques physiques et sportives. La mise en action des élèves en EPS implique toutes ces caractéristiques et semble répondre aux attentes et besoins des élèves mêmes les plus timides, qui peuvent trouver leur place. La différenciation et les bonnes stratégies d'action de l'enseignant quant à sa façon de construire ses séances et d'impliquer ses élèves en s'adaptant à leurs niveaux et leurs sensibilités vont être des clés dans le déblocage de ces élèves.

La comparaison de l'enseignant à un coach sportif qui a été une des bases de la réflexion de ce mémoire de recherche permet de souligner cet effacement au service de l'évolution des élèves vers l'autonomie, très développée en EPS. Il a donc été question au cours de ce mémoire de recherche de réfléchir sur la posture et la responsabilité de l'enseignant face à ces élèves timides. Le but étant de montrer la relation enseignant/élèves, si

celle-ci s'opère de manière positive est une réelle aide à la mise en action des élèves peu en confiance.

Nous avons par conséquent pu voir que le cours d'anglais, bien que différent du cours d'EPS dans ce qu'il a à transmettre aux élèves, rejoignait la pédagogie de l'EPS par le biais de l'approche actionnelle. Les activités ludiques de groupe permettant aux élèves d'évoluer en autonomie et d'agir eux-mêmes, sont des pratiques pédagogiques de plus en plus communes en classe de langue. Bien que les compétences motrices soient bien plus sollicitées en EPS qu'en langue où surtout les compétences langagières sont mobilisées, l'accent porté sur la mise en action en langue peut donc être vu comme une intégration du geste et de l'agir individuel de l'élève. Cela peut amener à pallier l'insécurité langagière que crée l'apprentissage d'une nouvelle langue.

L'appréhension de l'enseignement de façon transdisciplinaire peut être un moyen d'avoir un panel plus étendu quant à la mise en place d'activités et de méthodes pédagogiques. Avec l'arrivée des approches par l'action en langue, cette transdisciplinarité semble intéressante. Il a été souligné par Delaunay dès 1992 dans l'ouvrage de Méart, que « la transversalité garantirait la transformation des attitudes » (Delaunay, 1992, p.31). L'appréhension des apprentissages d'une façon transversale, donc de différents points de vue, peut être perçue comme une manière de changer les comportements des élèves face aux activités. Ouvrir la classe de langue, au sein de laquelle leurs blocages peuvent être exacerbés, à une autre discipline pourrait permettre de dépasser ces blocages.

A l'heure où il est de plus en plus difficile de penser un cours de façon frontal et où une des difficultés réside dans la réussite d'attiser l'intérêt et la curiosité des élèves pour favoriser leurs apprentissages, il semblerait que la mise en action des élèves soit une solution. Bien que la réflexion de ce mémoire partait du fait qu'il semblait compliqué d'aborder la timidité des élèves à travers des pédagogies qui demandaient à ces derniers de s'impliquer davantage, l'étude des préconisations de l'approche actionnelle et du cours d'action ont pu montrer un tout autre aspect de la mise en action des élèves. Ce résultat peut dès lors sembler surprenant mais prend tout son sens lorsque l'on accepte de voir la mise en action non pas comme une exposition de soi mais bien une façon d'agir propre à soi.

De par les réponses apportées par les questionnaires qui témoignent de la variété de ressentis possibles, nous pouvons dire que la question de la timidité reste néanmoins un sujet difficile à cibler. En effet, dès lors que nous abordons un trait de caractère propre à l'humain tel que l'est la timidité, son observation reste subjective. La question de la timidité est un sujet mouvant car il touche à l'humain qui lui aussi fluctue et évolue en fonction des situations et de ce qui

l'entoure, d'où la difficulté d'apporter une réponse figée. Cependant nous pouvons conclure ce travail de recherche en pointant bien l'importance de la mise en action des élèves, en retrait ou non, comme une façon de contourner ces blocages et par conséquent favoriser leurs apprentissages.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, France : Librairie Arthème Fayard.
- Wirthner, M., Martin, D., Perrenoud, P. (1991). *Paroles étouffées, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Repérer à <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>
- Ministère de l'Education Nationale (2013). *Enseignement primaire et secondaire. Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré dans le bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.
- Meunier, J-C., (2012). *L'enfant/l'adolescent dans le contexte éducatif. Mieux comprendre pour agir*. Repéré sur une étude de la Fédération des associations de Parents de l'Enseignement officiel (FAPEO), avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Coordonné par M-L. Lions-Olivieri et P. Liria. *L'approche actionnelle de l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Ed. Maison des langues.
- George, G., (2002), *Ces enfants malades du stress*, Paris, édition Anne Carrière.
- Kraland, S., (4 septembre 2012). *Rentrée : comment aider l'enfant à vaincre sa timidité*. Blogue Huffington post. Repéré à http://www.huffingtonpost.fr/2012/09/03/rentree-comment-aider-enfant-vaincre-timidite-ecole-rentree-timide_n_1851981.html
- David Kirk and Ann MacPhail, (2002), *Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model*, *Journal of teaching in physical education*, 21, 177-192 Human kinetic publishers, INC. Loughborough University.

- Marrot.G., (2001), *Repère en éducation physique et en sport, Didactique de l'EPS*. Edition Vigot.
- Méart. J., Bertone. S., (1998), *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves, Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996*, Dossier EPS N° 38, Edition Revue EPS.
- Darnis. F., (2010), *Interaction et apprentissage*, Pour l'action édition EPS.
- J.Saury, D.Adé, N.Gal-Petitfaux, B.Huet, C.Sève, J.Trohel, (janvier 2013), *Actions, significations et apprentissages en EPS, Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*, EPS, Ed. EPS.
- J.Saury, *Actions, significations et apprentissages en EPS*, <https://apprendreeneps.wordpress.com/tag/cours-daction/>
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en éducation physique et sportive. Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Nantes.
- P.Parlebas, *L'agir fer de lance de l'EPS*, Journée J.Zorro, *Les courants en EPS, chimère ou réalité ?* Université Paris ouest Nanterre La Défense, (samedi 5 octobre 2013). <https://www.youtube.com/watch?v=k8Do17zIeKA>
- C.Puren, *Compétences d'apprentissage et compétence culturelle*, Colloque 2 avril 2011, *Approche actionnelle et autonomie : nouveaux enjeux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*, UNIL Université de Lausanne. https://www.youtube.com/watch?v=d7f9Ssbz_rk
- <http://www.tes.co.uk/teaching-resource/Teachers-TV-The-Quiet-Ones-6084341/>
- <http://www.tes.co.uk/teaching-resource/Teachers-TV-Rewarding-Teamwork-6084536/>
- <http://www.tes.co.uk/teaching-resource/Teachers-TV-Maintaining-Participation-at-KS4-6084928/>
- B. Brown, (2010), *The power of vulnerability*, Ted talks, Houston. http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability

ANNEXES

Questionnaire

Age :

Classe :

Sexe : F M

Entoure les points qui correspondent à tes réponses. Plusieurs réponses sont possibles dans la même question.

1) Te définirais-tu, dans ta vie hors du collège, comme une personne plutôt :

- Très réservée
- Réservée
- A l'aise devant les autres
- Très sociable

2) Prendre la parole en classe, est-ce chose facile pour toi (dans les autres matières que l'anglais) ?

- Oui
- Non

3) Si non, quels sont les facteurs qui t'empêchent de prendre la parole en classe (dans les autres matières que l'anglais) ?

- te tromper
- parler devant les autres
- qu'on se moque de toi
- tu ne connais pas la réponse ou ne sais pas quoi dire

4) Prendre la parole en classe d'anglais est-ce chose facile pour toi ?

- Oui
- Non

5) Si non, quels sont les facteurs qui t'empêchent de prendre la parole en classe d'anglais ?

- te tromper
- parler devant les autres
- qu'on se moque de toi
- tu ne connais pas la réponse ou tu ne sais pas quoi dire
- à cause de la prononciation
- par manque de vocabulaire

**6) Quand tu as réponse à une question posée en classe, oses-tu répondre ?
Si non, pourquoi ?**

OUI NON (*entoure ta réponse. Si ta réponse est non, entoure une ou plusieurs des propositions ci-dessous*)

- Par peur
- Par honte
- Par gêne
- Parce que tu n'as pas envie
- Parce que cela ne t'intéresse pas

7) Quelles activités préfères-tu et te sens-tu le plus à l'aise en classe d'anglais ?

- Les activités orales
- Les activités écrites
- Les activités d'écoute
- Les activités en groupe
- Les activités où tu es seul

8) Que ressens-tu avant une intervention orale en classe d'anglais ?

9) Ressens-tu la même sensation dans les autres matières ?

- Oui
- Non

10) Si tu avais la possibilité de changer une ou plusieurs activité(s) du cours d'anglais, que changerais-tu?

Merci pour ta participation !

Questionnaire

Dans le cadre de mon mémoire de recherche en M2 MEEF anglais, je réfléchis à une dynamique d'enseignement permettant aux élèves les plus timides de participer pleinement en cours d'anglais sans que cela soit une épreuve difficile pour eux. J'ai pu constater qu'en EPS la prise en compte de l'élève semble historiquement différente de ce qu'elle a été en classe de langues jusqu'ici et je vous sollicite pour m'apporter vos points de vue liés à votre pratique. Pouvez-vous répondre aux deux questions ci-dessous afin de m'apporter des éléments concrets qui éclaireraient mon travail de recherche. Je vous remercie par avance. Lucille Lacour.

Comment abordez-vous la timidité d'un élève en cours lorsque celle-ci a un impact direct sur la mise en action de cet élève ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quelles sont vos techniques pédagogiques qui permettent à un élève timide et en retrait de s'exprimer et d'être en action lors d'une séance ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Imaginez un cours de langue où les élèves ne parlent jamais et ne participent pas. Imaginez ensuite une séance d'EPS où les élèves ne prennent part à aucunes des activités sportives. Quelle curieuse façon d'aborder le déroulement d'un cours ! Bien que l'implication active en classe semble être une évidence pour beaucoup d'entre nous, elle s'avère être plus difficile à appréhender pour certains, notamment les élèves timides. Comment prendre alors en compte cette timidité à l'heure où les préconisations institutionnelles en langue, portées par l'approche actionnelle, poussent les élèves à agir en classe ? Activer les élèves serait-il une façon de désactiver leurs blocages ? Afin de réfléchir au sujet de la mise en action des élèves timides, ce mémoire de recherche va établir une comparaison entre la pédagogie en langues et celle du cours d'action en EPS, discipline phare de la mise en action des élèves.

(Mots clés : *Timidité- Approche actionnelle- Cours d'action- Langues vivantes- EPS- Mise en action des élèves*).

Imagine a Modern Language class in which students do not talk nor participate. Then, imagine a Physical Education session in which students do not take part in any sports activities. How odd this may seem! Even though active implication in class seems to be obvious for most of us, it turns out to be quite difficult to grasp for some students, especially shy ones. How can this shyness be taken into account at a time when institutional recommendations in modern language teaching are supported by the action-oriented approach which encourages students to be engage in class? Could exercise be a way to disinhibit shy students? In order to consider the effect of engaging into action shy students, this dissertation will establish a comparison between the teaching methods applied in language learning and those used for Physical Education, a core subject for putting students into action.

(Keywords: *Shyness- Actional approach- Action course- Modern Language- Physical Education- Putting students into action*.)